



CATOLICA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

# Relação entre a utilização das redes sociais e a empatia de jovens: Um estudo exploratório com o *YouTube*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde -

*João Miguel Lima Seabra Costa*

Porto, julho de 2019



CATOLICA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

# Relação entre a utilização das redes sociais e a empatia de jovens: Um estudo exploratório com o *YouTube*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde -

*João Miguel Lima Seabra Costa*

Trabalho efetuado sob a orientação de

Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Luísa Campos

Prof.<sup>a</sup> Doutora Patrícia Oliveira-Silva

Porto, julho de 2019

## **Agradecimentos**

**Aos meus pais e à minha irmã** – as pessoas mais importantes da minha vida -, pelo amor incondicional, pela confiança e por me deixarem sonhar. Por nunca desistirem de mim, por me apoiarem todos os dias, mas, sobretudo, por tornarem isto possível. Sou-lhes eternamente grato.

**À Professora Maria Luísa Campos**, uma das professoras que mais marcou o meu percurso académico, pelo apoio contínuo e incontornável, pelas palavras de carinho e motivação, pela validação e confiança e pelo crescimento profissional e pessoal que me proporcionou ao longo de todo o meu percurso académico. Um obrigado não é suficiente.

**À Professora Patrícia Oliveira-Silva**, uma das professoras que mais marcou o meu percurso académico, pela forma como me orientou ao longo deste ano, pela forma como me incentivou a ser um investigador rigoroso e criativo, e por me proporcionar oportunidades de aprendizagem a cada conversa, com uma boa disposição e um carinho singulares. Um obrigado também não é suficiente.

**Ao Professor Pedro Dias e à Professora Lurdes Veríssimo**, dois dos professores com quem tive o prazer de colaborar neste projeto, e que apesar de não serem meus orientadores diretamente, contribuíram para o desenvolvimento de este estudo. Um obrigado pelo apoio incondicional, pelos desafios constantemente colocados e por fazerem de mim uma pessoa melhor a todos os níveis.

**À Marta e à Sofia**, duas das pessoas que mais contribuíram para a conclusão desta etapa. É impossível descrever em palavras o quão grato estou por ter partilhado este percurso com vocês. Desde as gargalhadas, aos dias a inserir dados que insistiam em se multiplicar, às chamadas diárias, sem dúvida, que foi cada um desses momentos que fez tudo valer a pena. Obrigado.

**Aos meus amigos**, por compreenderem as minhas ausências regulares, as minhas frustrações desmedidas e por ouvirem os meus desabafos. Por nunca me deixarem desistir e por saberem sempre o que dizer no momento certo. Um obrigado aos reais.

## **Resumo**

Atualmente, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) constituem uma ferramenta muito importante na comunicação e partilha de informação. A comunicação *online* tornou-se numa realidade central na socialização do ser humano. As redes sociais são um dos principais meios de comunicação dos jovens, e atualmente, o *YouTube* é uma das mais utilizadas. Neste sentido, o presente estudo é de cariz exploratório e pretendeu compreender a relação entre a utilização das redes sociais, nomeadamente do *YouTube*, e a empatia dos jovens.

A amostra foi constituída por 157 participantes com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, utilizadores do *YouTube*. Para avaliação dos níveis de empatia utilizou-se a versão portuguesa da BES - *Basic Empathy Scale* (Matias, 2012) e criou-se um questionário para avaliar os níveis de utilização do *YouTube*.

Dos resultados obtidos através de uma metodologia quantitativa, salienta-se que níveis de empatia cognitiva mais elevados estão associados a uma idade mais avançada de início da utilização do *YouTube*.

No entanto, uma possível limitação deste estudo remete para os vieses de desejabilidade social tão comuns na aplicação de autorrelatos. Contudo, em futuras investigações, pode ser pertinente um estudo que integre a análise de outras medidas de empatia que não as de autorrelato.

**Palavras-chave:** Empatia, Redes sociais, *YouTube*, Jovens

## **Abstract**

Currently, Information and Communication Technologies (ICT) are a very important communication and information sharing tool. Online communication has become a central reality in human being socialization. Social networks are one of the main ways of communication for young people, and currently, YouTube is one of the most used. In this sense, the present study is exploratory and intends to understand the relationship between the use of social networks, namely YouTube, and young people's empathy.

The sample consisted of 157 participants aged 15 to 18, users of YouTube. To evaluate the levels of empathy, the Portuguese version of BES - Basic Empathy Scale (Matias, 2012) was used and a questionnaire was created to evaluate YouTube usage levels.

From the results obtained through a quantitative methodology, it highlights that levels of higher cognitive empathy are associated with an advanced age of YouTube users.

However, a possible limitation of this study refers to the biases of social desirability so common in the application of self-reports. Nevertheless, in future investigations, a study that integrates the analysis of empathy measures other than self-report may be relevant.

**Keywords:** Empathy, Social Media, YouTube, Youth

## Índice

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	ii
Abstract .....	iii
Índice de Tabelas .....	v
Índice de Anexos.....	vii
Lista de Siglas e Abreviaturas.....	viii
1. Enquadramento Teórico.....	1
2. Método .....	11
2.1 Objetivos específicos .....	11
2.2 Amostra.....	11
2.3 Instrumentos de Recolha de Dados.....	13
2.4 Procedimentos.....	16
4. Resultados .....	20
4. Discussão .....	26
5. Conclusões .....	32
Referências Bibliográficas .....	33
Anexos .....	42

## Índice de Tabelas

**Tabela 1.** Teste de Mann-Whitney - Diferenças ao nível da frequência da utilização do *YouTube* em função do sexo

**Tabela 2.** Teste T para Amostras Independentes - Diferenças ao nível da duração da utilização do *YouTube* em função sexo

**Tabela 3.** Teste de Qui-Quadrado - Relação entre o sexo e as atividades realizadas no *YouTube*

**Tabela 4.** Coeficiente de Correlação de Pearson - Correlação entre a visualização de vídeos no *YouTube* e a utilização de outros meios de comunicação eletrónicos (MCE)

**Tabela 5.** Coeficiente de Correlação de Pearson - Correlação entre a utilização dos MCE e os níveis de empatia

**Tabela 6.** Coeficiente de Correlação de Pearson - Correlação entre a perceção do impacto negativo dos MCE e os níveis de empatia

**Tabela 7.** Teste T para Amostras Independentes - Diferenças ao nível da idade de início da utilização do *YouTube* em função do sexo

**Tabela 8.** Coeficiente de Correlação Ponto-Bisserial - Relação entre a duração das atividade(s) extracurricular(es) realizada(s) (AECs) e a idade de início da utilização do *YouTube*

**Tabela 9.** Coeficiente de Correlação de Spearman – Associação entre a duração das AECs realizada(s) e a frequência da utilização do *YouTube*

**Tabela 10.** Coeficiente de Correlação de Pearson - Associação entre a duração AECs realizada(s) e a duração da utilização do *YouTube*

**Tabela 11.** Coeficiente de Correlação de Spearman – Associação entre a duração das AECs realizada(s) e as atividades realizadas no *YouTube*

**Tabela 12.** Teste de Qui-Quadrado - Relação entre o tipo de AECs realizada(s) pelos jovens e a idade de início da utilização do *YouTube*

**Tabela 13.** Teste de Qui-Quadrado - Relação entre o tipo de AECs realizada(s) pelos jovens e a frequência da utilização do *YouTube*

**Tabela 14.** Coeficiente de Correlação Ponto-Bisserial - Relação entre o tipo de AECs realizada(s) pelos jovens e a duração da utilização do *YouTube*

**Tabela 15.** Teste de Qui-Quadrado - Relação entre o tipo de AECs realizada(s) pelos jovens e as atividades realizadas no *YouTube*

**Tabela 16.** Teste T para Amostras Independentes - Diferenças quanto aos níveis de empatia em função do sexo

**Tabela 17.** Coeficiente de Correlação Ponto-Bisserial - Relação entre o tipo de AECs realizada(s) pelos jovens e os níveis de empatia

**Tabela 18.** Coeficiente de Correlação Ponto-Bisserial - Relação entre a frequência de AECs realizadas pelos jovens e os níveis de empatia

**Tabela 19.** Coeficiente de Correlação de Pearson - Relação entre a idade de início da utilização do *YouTube* e os níveis de empatia

**Tabela 20.** Coeficiente de Correlação de Spearman – Relação entre a frequência da utilização do *YouTube* e os níveis de empatia

**Tabela 21.** Coeficiente de Correlação de Pearson - Relação entre a duração da utilização do *YouTube* e os níveis de empatia

**Tabela 22.** Coeficiente de Correlação de Spearman – Relação entre as atividades realizadas no *YouTube* e os níveis de empatia



## **Índice de Anexos**

**Anexo 1.** Diferenças ao nível da utilização do *YouTube* (idade de Início, frequência, duração, atividades realizadas) em função do sexo

**Anexo 2.** Associação entre a duração e o tipo de atividades extracurriculares e a utilização do *YouTube* (Idade de Início, Frequência, Duração, Atividades Realizadas)

**Anexo 3.** Diferenças quanto aos níveis de empatia em função do sexo

**Anexo 4.** Relação entre o tipo e frequência de atividade(s) extracurricular(es) realizadas pelos jovens e os níveis de empatia

**Anexo 5.** Associação entre a utilização do *YouTube* (idade de início, frequência, duração, atividades realizadas) e os níveis de empatia

## **Lista de Siglas e Abreviaturas**

AECs – Atividades Extracurriculares

BES – Basic Empathy Scale

MAF – Media Activity Form

MCE – Meios de Comunicação Eletrónicos

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

## **1. Enquadramento Teórico**

### **1.1 Empatia: Definições, componentes e medidas**

O estudo da empatia tem reemergido como um tema de interesse na investigação científica (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990). É um constructo amplo e multidimensional (Duan & Hill, 1996) essencial para a compreensão das perspetivas, necessidades e intenções dos outros. A empatia permite que nos relacionemos, de forma rápida e automática, com os estados emocionais dos outros, sendo crucial na regulação das interações sociais dos mais jovens (Eisenberg & Strayer, 1987).

A palavra empatia remete para a capacidade de partilhar e compreender os pensamentos e sentimentos dos outros (Eisenberg & Fabes, 1990; Hoffman, 2000), sendo uma competência social importante na promoção de comportamentos positivos e na facilitação das interações sociais (McDonald & Messinger, 2011). De acordo com Miller e Eisenberg (1988), a empatia remete para a capacidade do indivíduo para identificar nos outros os seus diferentes estados emocionais, permitindo assim a compreensão da experiência emocional do interlocutor. Os mesmos autores, referem ainda que, habitualmente, as respostas empáticas podem inibir ou diminuir comportamentos agressivos ou antissociais para com os outros, uma vez que um indivíduo que experiencia uma reação negativa por parte dos outros ao seu comportamento agressivo, tenderá a evitar esse comportamento no futuro.

Bryant (1982) defendia que a empatia era uma componente fulcral, enquanto impulsionador de harmonia e bem-estar social. Nos seus estudos, verificou que as raparigas exprimem mais empatia que os rapazes, tendo em conta o modo afetivo com descrevem as suas experiências. O autor conclui ainda que raparigas são mais empáticas com indivíduos do mesmo género da mesma forma que os rapazes demonstram mais empatia para com outros rapazes. Uma das possíveis explicações para essa diferença pode estar no padrão de interiorização de normas implícitas ao nível da interação com os pares, que ocorre desde muito cedo, sendo que as raparigas relacionam-se mais com raparigas e os rapazes mais com outros rapazes.

Para Eisenberg e Strayer (1987), contudo, a empatia é um construto através do qual, um indivíduo procura fazer a abstração do próprio universo de referência, para se centrar no modo

com o outro compreende a sua própria realidade, sentindo e compreendendo o estado emocional que está a observar.

Atendendo ao exposto, e sendo a empatia considerada um construto multidimensional, grande parte dos autores concordam que a empatia abrange componentes cognitivos, afetivos e comportamentais. Dessa forma, a empatia será considerada sob a perspectiva das suas duas componentes principais: uma componente cognitiva (Decety, Barta, Uzefovsky, & Knafo-Noam, 2016) e uma componente afetiva (Blair, 2005; Davis, 1983; Decety & Cowell 2014; Eisenberg & Fabes, 1990).

A componente cognitiva da empatia refere-se à capacidade de representar o estado mental e as motivações do outro e ser capaz de extrair inferências de forma subjetiva em relação à sua experiência através de uma supressão momentânea da própria perspectiva, ou seja, de reconhecer e interpretar as emoções as cognições do outro (Decety, Barta, Uzefovsky, & Knafo-Noam, 2016). No mesmo sentido, Feshbach (1975) defende que a empatia requer dois tipos de processos cognitivos: a capacidade de discriminar e rotular os estados afetivos, bem como, a capacidade de assumir a perspectiva e o papel dos outros. Alguns estudos (Waters, Wippman & Sroufe, 1979; Zahn-Waxler, Cole & Barrett, 1991) também verificaram que com o aumento da idade, a decodificação de sinais não-verbais parece ser facilitada, nomeadamente sinais faciais e expressivos. Por exemplo, Hoffman (1982) encontrou que, em função da qualidade das experiências diádicas de um indivíduo durante o seu desenvolvimento cognitivo, a tomada de perspectiva tende a aumentar com a idade. A complexidade do processo empático, em relação ao próprio (i.e., a própria experiência empática varia de acordo com esses fatores), pode variar, dependendo também da personalidade individual, assim como, de outros fatores situacionais.

O interesse na componente afetiva do processo empático foi transmitido por vários autores, entre eles o Hoffman (1982), que considerou que uma experiência empática remete para um processo involuntário, em que um sujeito experimenta o estado emocional de outra pessoa. Eisenberg e Strayer (1987) definiram a empatia como uma resposta emocional desencadeada pelo estado afetivo ou condição do outro, sendo esta coerente com esse estado ou condição. A perceção de sinais evidentes, tais como, a expressão facial, ou de sinais menos óbvios, como ser avisado da condição do outro, ajudam o reconhecimento de emoções nos outros (Eisenberg & Strayer, 1987). Para Eisenberg e Fabes (1990) esta resposta emocional acontece através de um processo conhecido como contágio emocional, que representa uma

forma primitiva de empatia que permite mimetizar as emoções do outro, sem o envolvimento de processos cognitivos. De facto, outros autores têm sugerido que o contágio emocional funciona como uma estratégia de aprendizagem social, uma vez que é vantajoso reproduzir intrinsecamente o estado emocional do outro para facilitar uma resposta adequada às suas necessidades (Nakahashi & Ohtsuki, 2015). Neste sentido, muitos investigadores, demonstraram ainda que níveis mais elevados de empatia afetiva originam relacionamentos mais positivos com os pares (Eisenberg & Fabes, 1998), estando níveis de empatia afetiva mais elevados estar associados a uma melhor saúde sócio emocional dos indivíduos, quer a nível interpessoal, na expressão de afeto para com os outros, quer a nível intrapessoal, regulando os seus comportamentos e emoções. Essas evidências reforçam o papel estruturante da empatia, e em particular da empatia afetiva, no desenvolvimento sócio emocional dos indivíduos

Neste sentido, vários estudos realizados nesta área, encontraram que há diferenças interindividuais na capacidade de sentir empatia que estão relacionadas com a idade. Além das diferenças relacionadas com a idade (Strayer & Roberts, 1997; Gend, Xia & Qin, 2012), vários estudos também têm encontrado variabilidade interindividual na experiência empática associadas ao género (Hall et al., 2000, Carroll e Chiew, 2006, Hoffman et al., 2010).

De acordo com um estudo desenvolvido por Garaigordobil e Galdeano (2006), com crianças entre os 10 e os 12 anos, cujos objetivos visaram explorar as diferenças ao nível da empatia em função do sexo, bem como a relação entre a empatia e outros comportamentos sociais (e.g., autoconceito, estabilidade emocional, capacidade de analisar emoções, estratégias de interação social, permitindo identificar possíveis preditores empáticos), jovens do sexo feminino apresentaram valores de empatia mais elevados que os rapazes. O mesmo estudo permitiu observar que os participantes com níveis de empatia mais elevados apresentaram mais comportamentos sociais positivos, e consequentemente, menos comportamentos sociais negativos. Para além disso, Escrivã, Garcia e Navarro (2002) replicaram o estudo anterior, com uma amostra entre os 13 e os 18 anos, encontraram que a empatia, parece desempenhar um papel fundamental na conduta social dos jovens reduzindo – a agressividade, possivelmente devido à ativação dos componentes estruturais da empatia (i.e., cognitivos, que permite compreender o outro; e o afetivo que permite preocupar-se com o outro). Também neste estudo, os níveis de empatia foram mais elevados em jovens do sexo feminino.

Desta forma, o desenvolvimento das duas componentes da empatia nos jovens contribui positivamente para a qualidade das relações sociais que estes estabelecerão ao longo do seu

desenvolvimento (McDonald & Messinger, 2011). Essa mesma capacidade pode ser decisiva para, o estabelecimento de relações sociais positivas, a compreensão social e o desenvolvimento de comportamentos cooperativos, de partilha e de ajuda, entre indivíduos e grupos da sociedade (Eisenberg, Spinrad, & Valiente, 2016).

## **1.2 Relação entre a qualidade afetiva das relações familiares e das relações com os pares e o desenvolvimento da empatia**

Alguns autores referem que a qualidade das relações afetivas a nível familiar (Eisenberg & Valiente, 2002; Knafo & Plomin, 2006; Strayer & Roberts, 2004) e com os pares (Garber, Robinson, & Valentiner, 1997; Eisenberg & Fabes, 1998) constituem dois fatores importantes no desenvolvimento emocional de jovens, nomeadamente no desenvolvimento da empatia.

Concomitante a essa visão, uma vez que, a capacidade empática se desenvolve ao longo da infância e da adolescência, é legítimo considerar a família como o primeiro agente de socialização a influenciar o desenvolvimento de competências socio emocionais dos mais jovens (Eisenberg, Fabes, & Losoya, 1997). Alguns autores também referem que a nível familiar o relacionamento entre pais e filhos, bem como o estilo parental, surgem como fatores essenciais para o desenvolvimento da empatia (Eisenberg & Valiente, 2002; Knafo & Plomin, 2006; Strayer & Roberts, 2004). Relativamente ao relacionamento entre pais e filhos e o desenvolvimento da empatia, esta relação pode ser explicada através da teoria da aprendizagem social, em que os pais funcionam como modelo para o desenvolvimento de competências empáticas pelos filhos (Barnett, 1987; Eisenberg, Spinrad, & Sadovsky, 2006). Por exemplo, a imitação automática de expressões faciais e de posturas corporais durante as interações presenciais tem sido designadas como um mecanismo inato importante para a posterior criação e identificação de sinais corporais, auxiliando os jovens na compreensão dos sentimentos e emoções dos outros. Para além disso, o relacionamento entre pais e filhos e o desenvolvimento da empatia dos jovens pode ser explicada através da teoria da vinculação, em que a satisfação das necessidades emocionais dos jovens através da prestação de cuidados pelas figuras parentais potencia o desenvolvimento da empatia destes jovens ao longo do seu desenvolvimento (Bowlby, 1980; Hoffman, 2000; Sroufe, 2005; Sroufe e Fleeson, 1986; Thompson & Gullone, 2008). Outra variável que tem sido considerada importante para o desenvolvimento da empatia na adolescência, uma vez que as práticas parentais de incentivo à expressividade emocional e à tomada de perspetiva do outro são práticas importantes para um melhor desenvolvimento da empatia. Os estudos têm demonstrado que pais sensíveis às

necessidades dos filhos e promotores de suporte emocional potenciam o desenvolvimento emocional, e particularmente, o desenvolvimento empático dos filhos (Biringen & Easterbrooks, 2012). Dessa forma, alguns estudos referem que estilos parentais democráticos caracterizados por uma comunicação afetuosa, responsiva, solidária e aberta potenciam o desenvolvimento da empatia dos jovens (Tong et al., 2012; Newton, Laible, Carlo, Steele, & McGinley, 2014; Fousiani, Dimitropoulou, Michaelides, & Petegem, 2016; Harper, Padilla-Walker, & Jensen, 2016) e que um maior envolvimento por parte dos pais e uma melhor interação com os filhos surgem diretamente associados ao desenvolvimento da empatia dos jovens, quer seja com os membros da família, quer seja com amigos ou mesmo desconhecidos (Padilla-Walker & Christensen, 2011).

Para além disso, uma vez que a capacidade empática se desenvolve ao longo da infância e da adolescência, também as relações estabelecidas com os pares representam uma oportunidade única para o desenvolvimento da empatia por parte dos jovens (Garber et al., 1997; Eisenberg & Fabes, 1998). A existência de interações positivas com os pares promove o desenvolvimento cognitivo e emocional, assim como de competências interpessoais, criando estabilidade nos mesmos (Asher & Coie, 1990; Parker & Asher, 1993). Desta forma, a adolescência é um período desenvolvimental em que a criação e a manutenção de relações com os pares assume uma grande importância podendo, por vezes, substituir as relações parentais enquanto fonte de apoio social principal para o jovem. Como a interação com o grupo de pares durante a adolescência pode assumir várias funções, alguns autores têm defendido que as três funções principais são: uma base motivacional que potencia a participação ativa do adolescente no meio; a promoção de oportunidades confrontativas em relação a novas situações; e a presença de contextos de ensino e aprendizagem. É largamente aceite que a existência de relações positivas com os pares ao longo da adolescência potencia, assim, a adaptação do jovem aos diversos contextos em que este se insere. De facto, há evidências de que o desenvolvimento da empatia é influenciado por estas interações, permitindo compreender e prever comportamentos do interlocutor. Desta forma, alguns estudos enfatizam que, a qualidade das relações afetivas que os jovens estabelecem com os pares cria um clima emocional que estimula o desenvolvimento da empatia e da reciprocidade de afetos entre os jovens (Garber et al., 1997), demonstrando que a qualidade destas relações surge positivamente associada ao desenvolvimento da capacidade empática dos jovens (Jessor & Turbin, 2014). As atividades extracurriculares (AECs), por exemplo, facultam competências que não são tipicamente fomentadas nas escolas, como iniciativa, motivação, sociabilidade e facilidade em lidar com a

diferença, seja cultural ou de outra ordem. Neste sentido, a forma como os jovens passam o tempo depois da escola, pode ter um efeito no seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo (Jordan & Nettles, 2000). As ligações que se estabelecem através da prática de AECs estão relacionadas com maior capacidade de socialização e aceitação pelos pares, e consequentemente, com baixo comportamento antissocial (Durlak & Weissberg 2010, Mahoney et al., 2003; Shernoff, 2010).

No entanto, apesar de a interação com os pares promover o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos jovens, a crescente utilização das TIC por parte dos mesmos, pode afetar os processos de socialização, bem como a qualidade da interação com os pares.

### **1.3 Relação entre as TIC e os processos de socialização dos jovens**

Atualmente, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) constituem uma ferramenta muito importante na comunicação e partilha de informação. A comunicação *online* tornou-se numa realidade central na socialização do ser humano. Esta integração das TIC na sociedade tem alterado, significativamente, o estilo e o desenvolvimento do processo de socialização nos mais jovens, podendo influenciar desenvolvimento de competências sociais como a empatia. No entanto, é importante realçar que este novo estilo de interação possui efeitos positivos e negativos.

Por um lado, este novo estilo de interação pode ter efeitos positivos, permitindo a interação direta com quem está fisicamente distante. Ou seja, processos que antes eram alimentados por interações limitadas pela área geográfica e ocorriam maioritariamente presencialmente, atualmente, transcendem o contexto espacial imediato do indivíduo, estendendo-se a várias comunidades geograficamente separadas permitindo que os jovens se relacionem com um maior número de pessoas e com qualidade (Livingstone, 2008; Reich, Subrahmanyam, & Espinoza, 2012).

Por outro lado, alguns teóricos (Subrahmanyam, Greenfield & Michikyan, 2015; Punamaki, Wallenius, Hölttö, Nygård & Rimpelä, 2009) destacam que este novo estilo de interação pode ter efeitos negativos, designadamente ao nível das interações sociais, na medida em que, a utilização das TIC pelos mais jovens poderá ter implicações nas suas relações com pais e com os pares ao longo do seu desenvolvimento. A priorização das TIC por parte dos jovens pode influenciar atividades realizadas com a família ou com os pares, sendo que este novo estilo de interação poderá ter uma contribuição significativa para o declínio da empatia nos mais jovens (Konrath, 2012; Twenge, 2014). Ou seja, à medida que os indivíduos ficam



mais imersos nos ambientes online, habitualmente, tendem a afastar-se de situações sociais presenciais (Subrahmanyam et al., 2015).

#### **1.4 A utilização das redes sociais por parte de jovens**

Com a crescente integração das TIC na sociedade surgiram novos meios de comunicação como as redes sociais. Nos últimos anos, tanto em Portugal como internacionalmente, o número de estudos relacionados com a utilização de redes sociais por parte de jovens tende a aumentar (Chaffey, 2016). Este fenómeno que são as redes sociais está em constante evolução sendo, por isso, uma área de investigação em crescente ascensão, exigindo maior esforço de integração por parte dos investigadores.

Para Trusov, Bodapati e Bucklin (2010), as redes sociais representam coleções de perfis de utilizadores, onde os membros registados podem disponibilizar as informações que desejam partilhar com outras pessoas. As redes sociais são plataformas que permitem a criação, a partilha de conteúdos e a comunicação com outros utilizadores (e.g. *Facebook*, *YouTube*, *Instagram*, *WhatsApp*). De acordo com Chaffey (2016), paralelamente, ao aumento da utilização das redes sociais surge uma maior variedade de redes sociais sendo que, os jovens fazem uma maior utilização destas quando comparados com adultos (Fernández 2011; Lenhart et al., 2010; Şener, 2009).

Segundo um estudo publicado pela Royal Society for Public Health - RSPH. (2017), a utilização das redes sociais é mais prevalente nos mais jovens quando comparados com outras gerações, uma vez que 91% dos participantes com idades compreendidas entre os 16 e os 24 anos utilizava a internet para aceder às redes sociais. Este estudo verificou ainda que o *YouTube* é a rede social com um impacto mais positivo nos jovens, quando comparado com outras redes sociais como o *Twitter*, o *Facebook*, o *Snapchat* e o *Instagram*.

Um relatório digital publicado em janeiro deste ano, pela “We Are Social” e pela “Hootsuite”(<https://wearesocial.com/blog/2019/01/digital-2019-global-internet-use> accelerates) teve como objetivo realizar um retrato digital dos comportamentos e tendências sobre o uso dos quatro grandes segmentos do digital: *Internet*, *Social Media*, *Mobile* e *e-Commerce*, obteve os seguintes resultados. Em Portugal, numa população global de 10,31 milhões cidadãos, quase 6,7 milhões de pessoas são ativas nas redes sociais. Em média, cada português tem 8,5 contas em redes sociais. O *Facebook* e o *YouTube* são as redes sociais mais ativas, com uma taxa de utilização de 90%. Ao nível das audiências, os números estão equilibrados entre o *Facebook*, *Instagram* e *LinkedIn*, com um público aproximado de 50%

masculino e feminino. No *Twitter*, existe um desnível mais acentuado, com o público masculino a predominar com 63% de utilizadores.

Finalmente, um relatório nacional publicado em fevereiro de 2019, pela “EU Kids Online Portugal” com o objetivo de avaliar os usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens com idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos. Das 1974 crianças e jovens (9-17 anos) que responderam a este questionário distribuem-se igualmente por género e o grupo etário dos 13-17 anos constitui 62% da amostra. Os resultados obtidos neste relatório indicam que no que se refere às redes sociais, registou-se uma mudança no repertório comunicativo dos mais jovens, ou seja, mudaram as plataformas usadas e práticas comunicativas que realizam para estar em contacto com os pares. O progressivo abandono da plataforma *Facebook* foi realizado a favor de aplicações de mensagens instantâneas como o *WhatsApp*, *Snapchat* ou o *Instagram* (Ponte & Batista, 2019). Para além disso, são notórias as diferenças de sexo na utilização das redes sociais por parte dos jovens. As raparigas iniciam mais cedo o uso da internet para comunicar com amigos e familiares, bem como para usarem redes sociais, colocando a tónica em práticas de comunicação, e destacam-se também na maior fruição da música online. Os rapazes iniciam mais cedo o uso da internet para contactarem com grupos com interesses e hobbies afins e para lerem notícias, sendo que o jogo online continua a ser uma atividade predominantemente masculina (Ponte & Batista, 2019). Para além disso, comparativamente com anos anteriores, verificou-se um aumento na utilização das redes sociais diariamente em 2018 em jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos (Ponte & Batista, 2019).

O *YouTube* é a maior plataforma de vídeos online do mundo, apresentando uma grande variedade de conteúdo, incluindo vídeos de música, *blogs*, *gaming*, tutoriais etc. A maior parte deste conteúdo é disponibilizado de forma gratuita embora, por vezes, existam restrições regionais devido a direitos de autor sendo que, atualmente, o *YouTube* é considerada a segunda rede social mais visitada em todo o mundo (Alexa, 2018). Ao contrário do que acontece com outras redes sociais, como o *Facebook* e o *Twitter* em que os utilizadores usam a plataforma para interagir socialmente, o *YouTube* visa a criação e a partilha de conteúdos pelos seus utilizadores (Kuss & Griffiths, 2011). Contudo, a utilização do *YouTube* tem sido associada a um menor grau de interação de jovens quando comparado com outras plataformas e principalmente com as interações presenciais. Vários autores têm associado a utilização do *YouTube* à manifestação de comportamentos problemáticos nos utilizadores, tais como, uma menor capacidade de autorregulação (Griffiths, 2013; Hsiao, Shu, & Huang, 2017).

No que concerne às diferenças entre o sexo e a utilização do *YouTube*, um estudo desenvolvido por Khan (2016) que envolveu 1143 utilizadores do *YouTube*, verificou que o sexo foi um fator que permitiu prever comportamentos de interação com a plataforma, uma vez que o sexo é um preditor positivo para a leitura de comentários. Os indivíduos do sexo masculino são os que mais lêem os comentários do *YouTube*, comparativamente aos indivíduos do sexo feminino.

Quanto à frequência de utilização do *YouTube* Klobas, McGill, Moghavvemi e Paramanathan (2018), num estudo realizado com 807 estudantes universitários na Malásia, concluíram que quase metade dos participantes utilizava o *YouTube* pelo menos uma vez por dia, e apenas 6,1% não o utilizava mais do que uma vez por mês. Em relação à duração da utilização do *YouTube*, esta variou entre menos de 10 minutos a mais do que três horas.

No que diz respeito a Portugal, um estudo desenvolvido pela *Marktest Consulting* em 2017, em Portugal, revelou que o *YouTube* apresentava-se como a quarta rede social de maior penetração, com 45.9% dos utilizadores de redes sociais a afirmar que tinham conta no *YouTube*. A penetração do *YouTube* era superior a esta média junto dos homens (metade dos que tinham conta numa rede social diziam ter conta no *YouTube*) e dos mais jovens (acima de 60%). No período em análise, a penetração do *YouTube* cresceu a nível nacional, mas também aumentou a periodicidade de acesso: 60% dos indivíduos que referiram ter conta no *YouTube* diziam visitá-lo diariamente, enquanto que 25.7% acedia pelo menos uma vez por semana e os restantes 14.1% com menos frequência.

Outro aspeto relevante para perceber o impacto da utilização do *YouTube* nos utilizadores é perceber quais são as atividades realizadas nessa plataforma. Um estudo desenvolvido por Che, Ip & Lin (2015) verificou que, a música e o entretenimento foram as duas categorias mais populares, seguidas do *gaming*. Para além disso, os autores verificaram que categorias como o desporto, blogs, filmes e animações também foram categorias populares nesse ano.

### **1.5 Benefícios e riscos da utilização das redes sociais na empatia de jovens**

São vários os estudos que sinalizam o potencial impacto da crescente utilização das redes sociais, nomeadamente do *YouTube*, pelos jovens, ao nível do desenvolvimento físico, cognitivo, social e mental dos mesmos (Croll, 2005; Filucci, 2016; Koutamanis, Vossen & Valkenburg's, 2015; Lau, 2017).

Por um lado, as redes sociais podem ter efeitos negativos no desenvolvimento psicossocial de jovens, pois poderão funcionar como obstáculo à interação física, e, portanto, ao desenvolvimento de empatia. Alguns autores referem que, o facto de os jovens passarem mais tempo online poderá influenciar negativamente o desenvolvimento de competências sociais como a empatia (Konrath, 2012; Twenge, 2014). Isso deve-se ao facto de existir um distanciamento interpessoal e físico, bem como uma pobreza em termos das pistas sociais que são oferecidas durante uma interação presencial, subjacentes à utilização das redes sociais podendo levar os jovens a ignorarem os sentimentos dos outros, apresentando consequências a nível da capacidade de empatizar (Konrath, 2012).

Por outro lado, as redes sociais podem ter efeitos positivos no desenvolvimento psicossocial de jovens e existem evidências de que alguns domínios da empatia pode ser fomentada pela utilização das redes sociais. De acordo com um estudo longitudinal desenvolvido por Vossen e Valkenburg (2016), através da aplicação de dois questionários, com um ano de intervalo, a uma amostra de 942 jovens holandeses com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos, foi possível concluir que utilização das redes sociais está relacionada com um aumento da empatia cognitiva e afetiva ao longo do tempo bem como da capacidade destes jovens para compreender e partilhar sentimentos dos pares. Interessantemente, Waytz e Gray (2018), encontraram que, a utilização das redes sociais pode beneficiar a socialização dos jovens quando utilizada como complemento de relações interpessoais já existentes ou, quando os jovens apresentam dificuldades no estabelecimento de relações interpessoais em contexto real.

Em Portugal, num estudo desenvolvido por Costa, Patrão e Machado (2019), no qual foram inquiridos 548 jovens em Portugal (dos 16 aos 26 anos) entre 2015 e 2016, verificou-se que as redes sociais são a atividade preferida dos jovens quando estão na internet e que jovens que fazem uma maior utilização das mesmas sentem-se mais sozinhos, mesmo quando não deixam de falar com os amigos frente a frente.

No entanto, apesar da existência dos estudos supracitados e de outros que exploram a relação entre a utilização das redes sociais e a empatia dos jovens, não existem evidências sobre a relação entre a utilização do *YouTube* e a empatia dos jovens, uma vez que esses estudos são, essencialmente, de natureza descritiva.

Desta forma, tendo em conta o mediatismo do *YouTube* e a sua crescente utilização por parte de jovens, bem como a existência de pouca informação sobre a relação que esta rede

social pode ter no desenvolvimento da empatia cognitiva e emocional de jovens, este estudo pretende contribuir para esse esforço de contínuo acompanhamento do processo da utilização das redes sociais, nomeadamente do *YouTube*, pelos jovens.

## **2. Método**

O presente estudo enquadra-se no projeto *Media Activity and Mental Health*, desenvolvido no Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH) da Universidade Católica Portuguesa – Porto, cujo objetivo principal se centra na exploração das potenciais vantagens e desvantagens do uso dos meios de comunicação eletrónicos por parte de crianças e jovens, tendo contribuído para a adaptação e validação do *Media Activity Form* (Achenbach, 2018).

### **2.1 Objetivos específicos**

O estudo segue uma metodologia de cariz quantitativo, de natureza descritiva e correlacional.

Para o presente estudo foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Explorar a relação entre o sexo e a utilização do *YouTube* (idade de início, frequência, duração, atividades realizadas)
- 2) Explorar a relação entre a visualização de vídeos no *YouTube* e a utilização de outros meios de comunicação eletrónicos (MCE)
- 3) Explorar a relação entre a duração e o tipo de atividades extracurriculares (AECs) e a utilização do *YouTube* (idade de início, frequência, duração, atividades realizadas)
- 4) Explorar a relação entre o sexo e os níveis de empatia
- 5) Explorar a relação entre a utilização e a perceção do impacto dos MCE e os níveis de empatia
- 6) Relação entre o tipo e frequência de AECs realizadas pelos jovens e os níveis de empatia afetiva e cognitiva
- 7) Explorar a relação entre a utilização do *YouTube* (idade de início, frequência, duração, atividades realizadas) e os níveis de empatia

### **2.2 Amostra**

A seleção da amostra teve como critérios de inclusão jovens a frequentar o ensino secundário, entre os 15 e os 18 anos, utilizadores do *YouTube*.

Foi constituída por 157 participantes, sendo 67,5% (n = 106) pertencentes ao sexo feminino. A média de idades foi de 16 anos, quer para os jovens do sexo masculino (DP = 1,04), quer para as jovens do sexo feminino (DP = 0,91).

Do total da amostra, 72,6% (n = 114) frequentavam uma escola secundária pública da região de Lisboa e Vale do Tejo do país e 27,4% (n = 43) uma da região Norte. 47,1% (n = 74) estudava no 10ºano; 33,8% (n = 53) no 11ºano; e 19,1% (n = 30) estudava no 12ºano.

Na presente amostra verificou-se ainda que em relação ao agregado familiar dos participantes, 71% (n = 108) vivia com os pais, irmãos e/ou avós; 28,3% (n = 43) vivia com um dos pais, irmãos e/ou avós; e, por fim, 0,7% (n=1) vivia com outros significativos.

Finalmente, em relação às AECs individuais ou coletivas dos participantes, 37,5% (n = 30) realizava atividades extracurriculares individuais; 37,5% (n = 30) realizava atividades coletivas; e, por fim, 25% (n = 20) realizava atividades individuais e coletivas.

### **2.2.1 Caracterização do uso de meios de comunicação eletrónicos**

No que concerne à caracterização do uso de MCE, a amostra distribuiu-se da seguinte forma: 99,4% (n = 156) utilizavam o telemóvel; 98,1% (n = 154) utilizavam o computador; 56,1% (n = 88) utilizavam o *tablet*; e, por fim, 8,9% (n = 14) utilizavam outros dispositivos como a *PlayStation*.

Relativamente à idade de início da utilização destes dispositivos, a média de idades para o início da utilização do telemóvel foi de 11 anos (DP = 1,76); para o início da utilização do computador foi de 9 anos (DP = 2,67), para o início da utilização do *tablet* foi de 12 anos (DP = 2,28), e, por fim, para o início da utilização de outros dispositivos foi de 9 anos (DP = 4,50).

No presente estudo verificou-se ainda que no que diz respeito à *utilização das redes sociais*: 100% (n = 162) utilizavam o *YouTube*, 88,5% (n = 139) utilizavam o *WhatsApp*, 87,3% (n = 137) utilizavam o *Instagram*, 58,6% (n = 92) utilizavam o *Twitter*; 45,2% (n = 71) utilizavam o *Facebook*, e, por fim, 21,7% (n = 33) utilizavam outras redes sociais como o *Snapchat* (n = 17) e o *Pinterest* (n = 5).

### **2.2.2 Caracterização da utilização do *YouTube***

No que concerne à *caracterização do uso do YouTube*, em relação à *idade de início da utilização da plataforma*, a média foi de 11 anos (DP = 2,12).

Relativamente à *frequência da utilização do YouTube*, a amostra distribuiu-se da seguinte forma: 15,2% utilizavam o *YouTube* 1 a 2 vezes por semana (n = 24); 26,8% utilizavam o *YouTube* 3 a 5 vezes por semana (n = 42); e, por fim, 58% utilizavam o *YouTube* todos os dias (n = 91).

Salienta-se ainda que 87,8% da amostra (n = 137) tinha conta no *YouTube* e que 98,5% da amostra (n = 135) subscrevia algum canal. Verificou-se ainda que em relação ao *número de canais subscritos pelos participantes*, 33,8% (n = 46) subscreviam entre 21 a 100 canais, 21,3% (n = 29) subscreviam mais de 100 canais, 19,9% (n = 27) subscreviam entre 11 a 20 canais, 14% (n = 19) subscreviam entre 6 a 10 canais, e, por fim, 11% (n = 15) subscreviam entre 1 a 5 canais.

Finalmente, em relação às *atividades realizadas pelos jovens no YouTube*, verificou-se que: ver vídeos sobre música foi a atividade mais realizada (n = 36), ver vídeos sobre entretenimento foi a segunda atividade mais realizada (n = 32), e, por fim, ver vídeos sobre *gaming* foi a terceira atividade mais realizada.

### **2.3 Instrumentos de Recolha de Dados**

Cada participante recebeu, através do estabelecimento de ensino ao qual pertencia, um envelope com dois protocolos de avaliação, um destinado aos pais (*Media Activity Form – Parent Report*) e outro destinado aos jovens (*Media Activity Form – Youth Self Report*), bem como as respetivas instruções de participação, desenvolvidos no âmbito do projeto *Media Activity and Mental Health*. Neste envelope estava incluída também uma folha explicativa do estudo.

O protocolo destinado aos pais era constituído por um formulário de Consentimento Informado, por uma Ficha Sociodemográfica e de Uso de Meios de Comunicação Eletrónicos; pelo *Media Activity Form – MAF* (Achenbach, 2018) e pelo Questionário de Avaliação das Relações Familiares Básicas (Lima, Dias, Villaregut & Callea, 2018). Por outro lado, o protocolo direcionado aos jovens, era composto por um formulário de Consentimento Informado, por uma Ficha Sociodemográfica e de Uso de Meios de Comunicação Eletrónicos; pelo *Media Activity Form – MAF* (Achenbach, 2018); pelo *Mental Health Promoting Knowledge* (Bjørnsen, Ringdal et al., 2017), pelo *Basic Empathy Scale* (Matias, 2012).

Tendo em conta os objetivos do presente estudo foram utilizados apenas os dados recolhidos pelo protocolo destinado aos jovens e deste foram utilizados os seguintes instrumentos: a Ficha Sociodemográfica e de Uso de Meios de Comunicação Eletrónicos; o Media Activity Form (MAF) – Youth Self Report (Achenbach, 2018) e o *Basic Empathy Scale* (Matias, 2012).

### **2.3.1 Ficha de Caracterização Sociodemográfica e de Uso de Meios de Comunicação Eletrónicos**

A Ficha Sociodemográfica e de Uso de Meios de Comunicação Eletrónicos é um questionário geral do projeto “*Media Activity and Mental Health*”, tendo sido desenvolvido pela equipa de investigação. Possui questões gerais e específicas para cada um dos subprojectos. Nesta parte serão apenas enunciadas as variáveis utilizadas no presente estudo.

A Ficha Sociodemográfica e de Uso de Meios de Comunicação Eletrónicos foi dividida em três partes. Na primeira parte foram recolhidas informações gerais sobre o jovem, tais como:

- Sexo
- Atividades extracurriculares

Na segunda parte, a Ficha de Caracterização Sociodemográfica e de Uso de Meios de Comunicação Eletrónicos pretendeu recolher informação sobre a utilização que estes faziam de dispositivos tecnológicos.

Na terceira parte, teve como objetivo recolher informações sobre a utilização das redes sociais por estes jovens, tais como:

- Redes sociais utilizadas
- Rede social mais utilizada
- Idade de início da utilização de redes sociais

Para além disso, a Ficha de Caracterização Sociodemográfica e de Uso de Meios de Comunicação Eletrónicos incluiu um questionário sobre o *YouTube* constituído por seis questões.

O participante respondeu referindo-se ao número de vezes que utilizava o *YouTube* semanalmente/mensalmente, bem como ao número de horas e minutos despendidos aquando



dessa utilização, designadamente num dia típico da semana, num Sábado típico e num Domingo típico.

Este questionário também recolheu informações sobre a idade com que os jovens começaram a utilizar o *YouTube*, qual o dispositivo eletrónico mais utilizado para aceder à plataforma, bem como se possuíam uma conta, e se sim, a quantidade de canais que subscreviam.

Finalmente, este questionário também pretendeu caracterizar o tipo de atividades realizadas pelos participantes no *YouTube*, através de uma escala de 3 pontos, em que 1 corresponde à “Atividade mais realizada”, 2 à “Segunda atividade mais realizada” e 3 à “Terceira atividade mais realizada”.

### **2.3.2 *Media Activity Form* (MAF) – Youth Self Report (Achenbach, 2018)**

O *Media Activity Form* – MAF, tem como objetivo avaliar o tipo, o tempo e o impacto da utilização dos meios de comunicação eletrónicos por parte dos jovens. Foi constituído por 26 itens divididos em duas partes que avaliaram a atividade dos jovens nos meios de comunicação eletrónicos (itens 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13) (e.g., Comunicar por sms, e-mail, *messenger*, etc.) e a perceção do impacto da utilização dos MCE por parte dos mesmos (itens 14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26)(e.g., Se eu passasse menos tempo nos meios de comunicação eletrónicos, passaria mais tempo em desportos, hobbies ou outras atividades). Relativamente à parte que avaliou a atividade nos MCE, cada item foi respondido, considerando o último mês, sendo o número de horas e minutos despendidos aquando dessa atividade diferenciados entre um “Dia típico da semana”, “um Sábado típico” e um “Domingo típico”. Existiu ainda a opção “Não sei” para os participantes incapazes de referir o número de horas e minutos despendidos aquando da sua atividade nos MCE e ainda um espaço para comentários que os participantes considerassem pertinentes.

Em relação à parte que avaliou a perceção do impacto da utilização dos MCE por parte dos jovens, cada item foi respondido numa escala de 3 pontos (1 correspondente a “Não é verdade”; 2 correspondente a “às vezes verdade ou algumas vezes verdade”; 3 correspondente a “totalmente verdade ou frequentemente verdade”).

Este instrumento encontra-se em processo de adaptação à população portuguesa, sendo que os dados utilizados no presente estudo e nas outras investigações integrantes do projeto “*Media Activity and Mental Health*” contribuíram para o estudo psicométrico da versão

portuguesa do instrumento. Todos os processos de cotação e interpretação dos dados são descritos nos procedimentos de tratamento de dados.

### **2.3.3 Basic Empathy Scale (BES) (Jolliffe & Farrington, 2006; versão portuguesa: Matias, 2012)**

Esta escala teve como objetivo avaliar a capacidade de resposta empática de jovens levando em consideração a dimensão cognitiva e afetiva da empatia afetiva. Foi constituída por 16 itens respondidos numa escala, em que 1 corresponde a “Discordo totalmente”, 2 a “Discordo pouco” 3 a “Não concordo nem discordo” 4 a “Concordo pouco” e 5 a “Concordo totalmente”. Os participantes responderam cada item em relação à sua empatia face aos outros. No que diz respeito à cotação, quanto maior o valor obtido pelo indivíduo, maior o grau da empatia afetiva e/ou cognitiva do mesmo. Os itens 1,2,4,5,7,8,11,13,15,17 e 18 integraram a escala da empatia afetiva e os itens 3,6,9,10,12,14,16,19 e 20 integraram a escala da empatia cognitiva. Para além disso, apesar de permitir calcular um score para a dimensão afetiva e outro para a dimensão cognitiva da empatia, a BES permite também o cálculo de um score total, que representa um índice geral de empatia sem diferenciar a contribuição cognitiva ou afetiva.

Relativamente ao estudo da dimensionalidade da versão portuguesa da BES traduzida por Nobre Lima, Rijo e Matias (2012) foi utilizada uma amostra de 449 jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, e apresentou um coeficiente de alfa para o total da escala de .80 e para os fatores empatia afetiva e empatia cognitiva 0.71 e 0.80, respetivamente. Segundo Pestana e Gageiro (2008), estes são considerados bons coeficientes de consistência interna.

## **2.4 Procedimentos**

### **2.4.1 Adaptação e Validação portuguesa do Media Activity Form (MAF) - Youth self-report and Parent report (Achenbach, 2018)**

A adaptação do MAF – versão Youth self-report e versão Parent report - para a população portuguesa seguiu os procedimentos orientadores para este tipo de processo (Beaton, Bombardier, Guillemin & Ferraz, 2000; Geisinger, 1994): 1) tradução; 2) revisão semântica; 3) retroversão; 4) comparação das versões de retroversão com as originais; e 5) reflexão falada.

A tradução e a retroversão das versões do MAF foram realizadas por duas nativas de língua inglesa, com um domínio da língua portuguesa. O processo de revisão semântica, realizado pela equipa de investigação, conduziu à alteração da redação dos seguintes itens: no

item quatro, a expressão “indicados para adultos” foi substituída por “classificados para maiores de 18 anos”; e, no item sete, as palavras *iphone* e *ipad* foram alteradas pelas palavras *telemóvel* e *tablet*, respetivamente.

O processo de retroversão conduziu à alteração da redação do item 25 “Eu penso sobre estar nos meios de comunicação eletrónicos mesmo quando não estou” para “Mesmo quando não estou a utilizar os meios de comunicação eletrónicos, eu penso que queria estar a utilizá-los”.

A reflexão falada envolveu sete participantes com as características dos públicos-alvo a que se destinam o MAF, versão criança/jovem (duas raparigas de 9 e 11 anos; três rapazes de 13, 15 e 16 anos) e versão pais (duas mães 43 anos e um pai de 41 anos). A reflexão falada permitiu confirmar a adequabilidade das instruções, do conteúdo dos questionários e dos tempos de administração (Geisinger, 1994), com indivíduos com características semelhantes às da populações-alvo.

Após os procedimentos anteriormente descritos, as versões portuguesas do MAF (crianças/jovens e pais) foram enviadas para o autor da versão original, para aprovação e atribuição da licença de utilização para fins de investigação (©2018 T.M. Achenbach; Reproduced under Licence #1737-06-21-18).

No que concerne ao estudo psicométrico, na primeira parte do MAF (1 a 13) não foi realizada nenhuma análise fatorial porque não foram cumpridos os critérios de KMO (teste que analisa se dados são ou não compatíveis com análise fatorial). Na segunda parte identificaram-se dois fatores: percepção de impacto positivo dos MCE (itens 14 e 19) e percepção de impacto negativo dos MCE (Itens 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26). Os resultados da consistência interna apontaram para um *alfa* de .60 – explica 11.5, relativamente à “percepção de impacto positivo dos MCE” e para um *alfa* de .81 – explica 30.05, em relação à “percepção de impacto negativo dos MCE”. Neste sentido apenas foi considerado o fator “percepção de impacto negativo dos MCE”, uma vez que o valor de *alfa* para o fator “percepção de impacto positivo dos MCE” foi demasiado baixo.

#### **2.4.2 Procedimentos de Recolha de Dados**

A recolha de dados do presente estudo foi realizada em duas escolas secundárias públicas da zona norte e centro litoral do país. Num primeiro momento, foram solicitadas autorizações aos respetivos Conselhos de Direção de Estabelecimentos de ensino/Agrupamentos, através do envio de carta por correio eletrónico e/ ou por telefone. As

cartas descreviam o âmbito do projeto, os seus objetivos e procedimentos de recolha de dados. Para além disto, era disponibilizada a disponibilidade da equipa de investigação e solicitada a participação do estabelecimento de ensino, dos seus alunos e respetivos encarregados de educação.

Todos os protocolos de recolha de dados (autorizados pela Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar [MIME]) foram codificados através de um código alfa numérico constituído por 9 caracteres (e.g. AEPPUB101). Esta codificação permitiu classificar o estabelecimento de ensino em análise, a tipologia de ensino (público ou privado), bem como o número do participante (encontrando-se o jovem e o seu respetivo encarregado de educação emparelhado) garantindo-se, também, o anonimato e a confidencialidade dos dados.

Mediante a autorização dos Conselhos de Direção de cada estabelecimento de ensino/agrupamento, os protocolos foram enviados, por correio. No formulário de consentimento informado foi apresentada uma breve descrição do objetivo do projeto, assim como dos questionários cujo preenchimento foi solicitado. Neste documento foi ainda assegurado o anonimato e confidencialidade dos dados, assim como o direito de desistência em qualquer momento da investigação. No caso dos jovens menores de idade este documento foi também assinado pelos seus encarregados de educação.

Em cada estabelecimento de ensino, um professor, habitualmente o Diretor de Turma centralizou a recolha dos dados.

#### **2.4.3 Procedimentos de Análise de Dados**

Para a realização da análise de dados, foi utilizado o programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (IMB SPSS) v.22.

Para a primeira parte do instrumento MAF (itens 1 a 13), que avalia o tipo e tempo de utilização dos MCE foram levados a cabo os seguintes procedimentos:

1. Os valores assinalados pelos participantes com “0”, em relação ao tempo de utilização dos MCE, foram recodificados pelo código correspondente a *missing* (“-9”).
2. Não se consideraram para as análises os dados recolhidos através do item 13, aspeto que se encontra relacionado com a diminuta taxa de respostas dos participantes.
3. Foi realizada a média total de utilização dos MCE (em horas e minutos) nas várias dimensões avaliadas pelo instrumento (dia típico de semana; sábado típico; domingo típico), sem os valores 0, porque o “0” indicava que que realizavam determinado MCE.

4. A análise de cada item foi realizada através do cálculo da média. Tendo em conta a tipologia da análise realizada consideraram-se os valores de “0”, assinalados pelos participantes, uma vez que estes permitiram a recolha de informação relevante no que diz respeito ao tempo de utilização dos MCE. Este aspeto ficou a dever-se ao facto, por exemplo, de alguns participantes realizarem determinado tipo de atividades apenas durante o fim de semana.
5. Não se realizou nenhuma análise fatorial porque não foram cumpridos os critérios de KMO (teste que analisa se dados são ou não compatíveis com análise fatorial).

Para a segunda parte do instrumento (itens 14 a 26), que avalia a perceção do impacto dos MCE, foram levados a cabo os seguintes procedimentos:

1. Foi realizada uma análise fatorial exploratória que resultou na identificação de dois fatores: Perceção de impacto positivo dos MCE (Itens 14 e 19) e perceção de impacto negativo dos MCE (Itens 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26) face à utilização de MCE por parte dos jovens.
2. Considerando os valores de alfa referidos anteriormente em relação aos fatores “perceção de impacto negativo dos MCE” e “perceção de impacto positivo dos MCE”, apenas foi considerado o primeiro fator, uma vez que apresentou bons níveis de *alfa*.
3. Para cada um dos participantes, foi realizada a média da “perceção do impacto negativo”, tendo em conta os itens que constituem essa variável. Esta variável foi a utilizada para fins de análise de dados.

No que diz respeito à BES (Matias, 2012), os itens 1,4 ,5, 6, 11, 15 e 16, foram recodificados uma vez que se encontravam formulados de forma invertida. Para se obter o score total das duas dimensões da BES – afetiva e cognitiva - realizou-se o somatório dos valores totais de cada dimensão.

Recorreu-se à estatística descritiva para a análise dos dados sociodemográficos, da caracterização do uso dos MCE e da caracterização da utilização do *YouTube* pelos participantes, atendendo-se sobretudo à Média, Desvio padrão, Frequências, Percentagens Válidas e *missings* de cada uma das variáveis.

Para além disso, em função dos objetivos específicos definidos, os dados foram analisados utilizando-se diferentes testes estatísticos inferenciais descritos nos resultados. Foram ainda testados os pressupostos para a utilização dos testes paramétricos.

No que respeita aos níveis de significância estatística foi considerado um nível de  $p < .05$  para todos os testes realizados no âmbito deste estudo.

#### 4. Resultados

Os resultados do presente estudo serão apresentados seguindo a ordem dos objetivos definidos anteriormente.

##### 1) Diferenças ao nível da utilização do *YouTube* (idade de início, frequência, duração, atividades realizadas) em função do sexo (cf. anexo 1)

###### ➤ *Diferenças ao nível da idade de início da utilização do YouTube em função do sexo*

De acordo com o teste T para amostras independentes, não existem diferenças significativas entre jovens do sexo masculino ( $M = 10,73$ ;  $DP = 1,99$ ) e do sexo feminino ( $M = 11,29$ ;  $DP = 2,16$ ) quanto à idade de início da utilização do *YouTube*,  $t(150) = 0,943$ ,  $p = ,333$  (cf. tabela 6).

###### ➤ *Diferenças ao nível da frequência da utilização do YouTube em função do sexo*

Verificou-se que os participantes do sexo masculino relatam maior frequência de utilização do *YouTube* do que os participantes do sexo feminino (cf. tabela 1).

**Tabela 1.** Teste de Mann-Whitney ( $U$ ) - Diferenças ao nível da frequência da utilização do *YouTube* em função do sexo

	Sexo Feminino ( $n = 106$ ) <i>Média (DP)</i>	Sexo Masculino ( $n = 51$ ) <i>Média (DP)</i>	$U$
<b>Frequência da utilização do <i>YouTube</i></b>	3.32(0,76)	3,64(0,66)	205.50*

\* $p < .05$

###### ➤ *Diferenças ao nível da duração da utilização do YouTube em função do sexo*

Verificou-se que jovens do sexo masculino relatam uma maior duração da utilização do *YouTube* durante a semana do que jovens do sexo feminino, sendo que não existem diferenças ao fim de semana (cf. tabela 2).

**Tabela 2.** Teste T para Amostras Independentes - Diferenças ao nível da duração da utilização do *YouTube* em função sexo

	Sexo Feminino (n = 100) <i>Média (DP)</i>	Sexo Masculino (n = 48) <i>Média (DP)</i>	<i>t</i> (146)
Duração da utilização do <i>YouTube</i> (Semana)	1.20 (1.23)	1.53 (1.58)	1.99*
Duração da utilização do <i>YouTube</i> (Fim de Semana)	2.04 (1.52)	2.37 (2.22)	1.51

\* $p < .05$

➤ *Relação entre o sexo e as atividades realizadas no YouTube*

Verificou-se que existem diferenças significativas entre jovens do sexo masculino e jovens do sexo feminino nas seguintes atividades realizadas no *YouTube*: música e *gaming*. Relativamente à música, no sexo masculino, a maioria (57,9%) dos participantes refere não realizar esta atividade, enquanto que no sexo feminino, a maioria (38,5%) das participantes refere que esta é a atividade mais realizada. Em relação ao *gaming*, no sexo masculino, a maioria (42,1%) dos participantes refere que esta é a atividade mais realizada, enquanto que a maioria (73%) das participantes refere não realizar esta atividade (cf. tabela 3).

Em relação a outras atividades como blogs, desporto, comédia, entretenimento, tutoriais, apoio a tarefas escolares, filmes, animações, notícias, política, ciência e tecnologia não foram encontradas diferenças significativas.

**Tabela 3.** Relação entre o sexo e as atividades realizadas no *YouTube*

	M	G	B	D	C	E	T	APT	FA	NP	CT
<b>Sexo</b>	12.46*	58.55**	11.22*	8.44*	.464	.466	9.77*	2.05	2.92	2.33	7.54

\* $p < .05$ , \*\* $p < .001$  Nota: M = Ver vídeos sobre música; G = Gaming; B = Blogs; D = Desporto; C = Comédia; E = Entretenimento; T = Tutoriais; APT = Apoio a tarefas escolares; FA = Filmes e animações; NP = Notícias e Política; CT = Ciência e Tecnologia

## 2) Associação entre a visualização de vídeos no *YouTube* e a utilização de outros MCE

No que concerne à relação entre a visualização de vídeos no *YouTube* e a utilização de outros meios de comunicação eletrónicos, avaliadas pelo MAF, verificou-se que há uma

correlação positiva significativa entre o tempo de visualização de vídeos no *YouTube* e os itens 3, 4, 5, 6, 7, 10 e 12 (cf. Tabela 4)

**Tabela 4.** Coeficiente de Correlação de Pearson - Correlação entre a visualização de vídeos no *YouTube* e a utilização de outros MCE

	Item 11 ( <i>Vídeos YouTube</i> )
<b>Item 1</b> ( <i>Comunicação</i> )	.145
<b>Item 2</b> ( <i>CONT. YouTube; Blogs</i> )	.135
<b>Item 3</b> ( <i>Música</i> )	.219**
<b>Item 4</b> ( <i>Videojogos 18+</i> )	.239**
<b>Item 5</b> ( <i>Redes Sociais</i> )	.252
<b>Item 6</b> ( <i>Falar nos MCE</i> )	.218**
<b>Item 7</b> ( <i>Jogos Eletrónicos nos MCE</i> )	.304**
<b>Item 8</b> ( <i>Tarefas Escolares</i> )	.146
<b>Item 9</b> ( <i>Websites p/inf. ou div.</i> )	.105
<b>Item 10</b> ( <i>Filmes e PROG. TV</i> )	.204*
<b>Item 11</b> ( <i>Vídeos YouTube</i> )	1
<b>Item 12</b> ( <i>Apostas Online</i> )	.244**

\* $p < .05$ , \*\* $p < .001$  Nota: Item 1 = Comunicação; Item 2 = CONT. *YouTube*; Blogs; Item 3 = Música; Item 4 = videojogos +18; Item 5 = Redes Sociais; Item 6 = Falar nos MCE; Item 7 = Jogos Eletrónicos nos MCE ; Item 8 = Tarefas Escolares; Item 9 = Websites p/INF. ou DIV; Item 10 = Filmes e PROG. TV; Item 11 = Vídeos *YouTube*; Item 12 = Apostas Online.;

### 3) Associação entre a duração e o tipo de atividades extracurriculares e a utilização do *YouTube* (idade de início, frequência, duração, atividades realizadas) (cf. anexo 2)

#### ➤ *Relação entre a duração das AECs e a utilização do YouTube*

Não existe uma correlação significativa entre a duração das AECs realizada(s) pelos jovens e: a idade de início da utilização do *YouTube*,  $r = -.012$ ,  $p = .919$  (cf. tabela 8); a frequência da utilização do *YouTube*,  $r = -0,41$ ,  $p = .721$  (cf. tabela 9); a duração da utilização do *YouTube*,  $r = -0,82$ ,  $p = .477$  (cf. tabela 10); e as atividades realizadas no *YouTube* (cf. tabela 11).



➤ *Diferenças ao nível da utilização do YouTube em função do tipo de AECs realizada(s) pelos jovens*

De acordo com o teste T para amostras independentes, não existem diferenças significativas *ao nível da utilização do YouTube* em função do tipo de AEC realizada(s) pelos jovens, relativamente: à idade de início da utilização do *YouTube*,  $t(57) = ,168$ ,  $p = ,518$  (cf. tabela 12); à frequência da utilização do *YouTube*,  $U = 445,00$ ,  $p = ,935$  (cf. tabela 13); a duração da utilização do *YouTube*, durante a semana,  $t(57) = -,527$ ,  $p = ,378$  e durante o fim de semana,  $t(57) = -,449$ ,  $p = ,717$  (cf. tabela 14); e as atividades realizadas no *YouTube* (cf. tabela 15).

**4) Diferenças quanto aos níveis de empatia em função do sexo (cf. anexo 3)**

De acordo com o teste T para amostras independentes, as participantes do sexo feminino ( $M = 32,45$ ;  $DP = 5,69$ ) apresentam níveis de empatia afetiva superiores quando comparadas com os participantes do sexo masculino ( $M = 29,17$ ;  $DP = 5,87$ ) e apresentam também ( $M = 34,48$ ;  $DP = 4,04$ ) níveis de empatia cognitiva superiores quando comparadas com participantes do sexo masculino ( $M = 32,77$ ;  $DP = 4,47$ ),  $t(150) = -3,27$   $p = ,002$ , e cognitiva,  $t(151) = -2,35$   $p = ,026$  (cf. tabela 16).

**5) Associação entre a utilização e a perceção do impacto dos Meios de Comunicação Eletrónicos e os níveis de empatia**

Verificou-se que existe uma associação significativa entre os níveis de empatia cognitiva e os itens 2, 4 e 7 (cf. tabela 5), bem como uma associação significativa entre os níveis de empatia afetiva e os itens 2,4 e 7 (cf. tabela 5).

**Tabela 5.** Coeficiente de Correlação de Pearson - Correlação entre a utilização dos MCE e os níveis de empatia

	BES	BES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	Cognitivo	Afetivo											
1	-.018	.013											
2	-.189*	-.171*	.017										
3	-.045	.042	.491**	.147									
4	-.172*	-.200*	.186*	.052	.140								
5	.000	.016	.647**	-.052	.519**	.093							
6	.093	.133	.558**	.018	.315**	.209*	.610**						
7	-.240**	-.187*	.151	.099	.082	.670**	.044	.141					
8	.064	.055	.200*	-.028	.414**	.004	.323**	.120	.058				
9	-.011	-.106	.093	-.030	.284**	.273**	.199*	-.022	.225**	.535**			
10	-.019	.108	.281**	-.035	.357**	-.067	.376**	.228**	-.064	.320**	.176*		
11	-.156	.000	.145	.135	.219**	.239**	.252**	.218**	.304**	.146	.105	.204*	
12	.010	.091	.257**	.101	.141	.452**	.096	.344**	.273**	-.107	-.031	-.072	.244**

\* $p < .05$ , \*\* $p < .001$  Nota: BES Afetivo = Níveis de empatia resultantes do somatório dos valores totais da dimensão afetiva da BES; BES Cognitivo = Níveis de empatia resultantes do somatório dos valores totais da dimensão cognitiva da BES; Item 1 = Comunicação; Item 2 = CONT. *YouTube*; *Blogs*; Item 3 = Música; Item 4 = videojogos +18; Item 5 = Redes Sociais; Item 6 = Falar nos MCE; Item 7 = Jogos Eletrónicos nos MCE ; Item 8 = Tarefas Escolares; Item 9 = Websites p/INF. ou DIV; Item 10 = Filmes e PROG. TV; Item 11 = Vídeos *YouTube*; Item 12 = Apostas Online;

Existe ainda uma associação significativa entre os níveis de empatia cognitiva e a percepção do impacto negativo da utilização dos MCE,  $r = -.211$ ,  $p = .009$ , bem como uma associação significativa entre a percepção do impacto negativo dos MCE e os itens 1, 3, 5 (cf. tabela 5).

**Tabela 6.** Coeficiente de Correlação de Pearson - Correlação entre a percepção do impacto negativo dos MCE e os níveis de empatia

	BES Afetivo	BES Cognitivo
PINMCE	-.087	-.211**

\* $p < .05$ , \*\* $p < .001$  Nota: Nota: PINMCE = Percepção do impacto negativo dos meios de comunicação eletrónicos; BES Afetivo = Níveis de empatia resultantes do somatório dos valores totais da dimensão afetiva da BES; BES Cognitivo = Níveis de empatia resultantes do somatório dos valores totais da dimensão cognitiva da BES

## **6) Relação entre o tipo e frequência de atividades extracurriculares realizadas pelos jovens e os níveis de empatia (cf. anexo 4)**

Não existem diferenças significativas quanto aos níveis de empatia afetiva,  $t(55) = -,472, p = ,337$ , e cognitiva,  $t(55) = ,158, p = ,518$ , em função do tipo de AECs realizada(s) pelos jovens (cf. tabela 17). Para além disso, não existem diferenças quanto aos níveis de empatia afetiva,  $t(148) = -1,44, p = ,717$ , e cognitiva,  $t(149) = -1,72, p = ,815$ , em função da frequência de AECs realizada(s) pelos jovens (cf. tabela 18).

## **7) Associação entre a utilização do YouTube (Idade de Início, Frequência, Duração, Atividades Realizadas) e os níveis de empatia (cf. anexo 5)**

### **➤ Relação entre a idade de início da utilização do YouTube e os níveis de empatia**

Quanto ao nível de empatia cognitiva, avaliado pela BES, está positivamente correlacionado com a idade de início da utilização do YouTube,  $r = ,17, p = ,044$ . Quanto mais tarde foi o início de utilização do YouTube, maior foi o nível de empatia cognitiva dos participantes. Quanto ao nível de empatia afetiva, avaliado pela BES, não está correlacionado com a idade de início da utilização do YouTube (cf. tabela 19).

### **➤ Relação entre a frequência e a duração da utilização do YouTube e os níveis de empatia**

Não há correlação entre os níveis de empatia cognitiva ( $r_s = -,06, p = ,476$ ; cf. Anexo 18) ou de empatia afetiva ( $r_s = -,01, p = ,937$ ; cf. tabela 20) e a frequência da utilização do YouTube. Além disso, não há correlação entre os níveis de empatia cognitiva nem afetiva e a duração da utilização do YouTube à semana (cognitiva:  $r = -,11, p = ,175$ ; afetiva:  $r = -,03, p = ,711$ ) ou ao fim de semana (cognitiva:  $r = -,16, p = ,058$ ; afetiva:  $r = -,044, p = ,606$ ) (cf. tabela 21).

### **➤ Relação entre as atividades realizadas no YouTube e os níveis de empatia**

Há uma correlação negativa estatisticamente significativa entre os níveis de empatia afetiva e a atividade mais realizada quando foi o “Gaming”,  $r_s = -,22, p = ,021$ . Quanto menor foi a realização desta atividade, menor foi o nível de empatia afetiva dos participantes (cf. tabela 22).

#### 4. Discussão

Há uma intensa discussão na literatura sobre a possível influência da utilização das redes sociais no comportamento social dos jovens, particularmente dos mais jovens. Diante da ausência de evidências empíricas relacionadas com o impacto do estilo de utilização das redes sociais na empatia em jovens portugueses, o presente estudo envolveu 157 participantes e teve como objetivo geral compreender a relação entre a utilização das redes sociais, nomeadamente do *YouTube* e a empatia de jovens. Esse objetivo foi alcançado através da análise de respostas a autorrelatos que aferiram vários conteúdos relacionados com os níveis de empatia, a utilização e a perceção do impacto dos MCE; assim como a duração, o tipo e a frequência da utilização do *YouTube* e das atividades extracurriculares por parte dos jovens.

No geral, os resultados deste estudo sugerem que, existem diferenças estatisticamente significativas ao nível da utilização do *YouTube* (frequência, duração, atividades realizadas) e dos níveis de empatia em função do sexo, bem como ao nível da utilização de outros MCE em função do tempo de visualização de vídeos no *YouTube*. Os resultados sugerem ainda que, existem associações estatisticamente significativas entre o nível de utilização, a perceção do impacto dos MCE, a utilização do *YouTube* (idade de início, atividades realizadas) e os níveis de empatia.

No que concerne à *idade de início da utilização do YouTube*, o resultado encontrado neste estudo de 11 anos em média, não fica longe da realidade portuguesa. A literatura sugere que jovens do 2º e 3º ciclo, em média, criam a sua primeira conta numa rede social com idades iguais ou inferiores a 10 anos (Costa, 2014). Estes resultados podem ser explicados pelo facto de uma das principais razões de adesão a uma rede social pelos jovens, remeter para o facto de os seus amigos serem utilizadores dessa rede (Costa, 2014). Ou seja, uma vez que existem outras redes sociais para além do *YouTube* que visam a interação social, principalmente por jovens, por possibilitarem novas formas de comunicar e de se relacionarem entre si, a utilização desse tipo de redes pode iniciar-se precocemente independentemente do sexo dos indivíduos.

No que diz respeito à *frequência da utilização do YouTube*, existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas, sendo que os rapazes relatam maior frequência de utilização do *YouTube*. Esses resultados corroboram mais uma vez com os do estudo de Costa (2014) que verificou que, entre os utilizadores das redes sociais, os rapazes apresentam valores de utilização diária mais elevados quer em tempo de aulas, quer nas férias, comparativamente com as raparigas.

Por outro lado, os resultados encontrados de que os jovens acedem mais às redes sociais diariamente, poderá ser explicado pelo facto desta amostra ser constituída jovens de faixas etárias mais elevadas, podendo indicar a existência de um maior controlo dos encarregados de educação no que diz respeito ao acesso diário às redes sociais, em faixas etárias mais jovens. É, no entanto, pertinente referir que um maior interesse pelas redes sociais por parte dos jovens mais velhos, ou maior pressão social dos pares a partir de uma certa idade, pode igualmente explicar esses resultados.

Ainda em função do sexo, mas em relação à *duração da utilização do YouTube*, os nossos resultados demonstraram que os rapazes passam mais tempo a utilizar o *YouTube*, comparativamente com as raparigas. No entanto, essa diferença só está presente quando o item se referiu a um dia típico da semana, tendo desaparecido quando analisamos a duração de utilização ao fim de semana. Também de acordo com Costa (2014), em período de aulas os alunos acedem menos às redes sociais, comparado com o período de férias, o que é apresentado pelo autor como sendo uma consequência de uma maior ocupação do tempo do jovem ou de uma maior restrição parental em período de aulas. O mesmo estudo encontrou que o número de alunos que apenas acede aos “fins-de-semana” é bastante mais acentuado no período de aulas do que no período de férias, o que pode mais uma vez, estar relacionado com o nível de exigência e de ocupação do tempo do jovem, bem como com algum tipo de controlo (ou autocontrolo) na frequência ou duração de acesso às redes sociais em período escolar.

Relativamente às *atividades realizadas no YouTube*, os resultados demonstraram que as raparigas utilizam o *YouTube* maioritariamente para ver vídeos sobre música. Enquanto que, os rapazes utilizam o *YouTube* maioritariamente para ver vídeos relacionados com *gaming*. Este resultado pode ter implicações ao nível do impacto da utilização do *YouTube* nos utilizadores, uma vez que diferentes atividades poderão ter um impacto diferenciado no desenvolvimento dos jovens.

No que concerne à relação entre *a visualização de vídeos no YouTube e a utilização de outros MCE*, quanto maior o tempo de visualização de vídeos no *YouTube* maior a utilização de outros MCE. Os nossos resultados sustentam as expectativas de uma crescente utilização dos MCE, bem como da multiplicidade de atividades que estes possibilitam. Neste sentido, verificou-se que um maior tempo de visualização de vídeos no *YouTube* está associado a um maior tempo a “Ouvir música na rádio, MP3, Spotify, etc.”, “Jogar videojogos tais como Call of Duty, Grand Theft Auto, Assassin’s Creed, etc (classificados para maiores de 18 anos)”,

“Participar em redes sociais como o Facebook, o Instagram, etc.” e a “Falar por telemóvel, Skype, Facetime, WhatsApp, etc.”. Estes resultados corroboram com dados da literatura, uma vez que ouvir música, ver vídeos, jogar jogos e fazer uso das redes sociais são atividades subjacentes à utilização dos MCE comuns nos jovens (Ponte, & Batista, 2019). Contudo, uma possível hipótese explicativa para a existência desta correlação positiva, remete para o facto de o *YouTube*, ao contrário do que acontece com outros MCE, permitir que os utilizadores usem a plataforma para criação e partilha de conteúdos e não apenas para interagir socialmente.

Quanto à associação entre as AECs e a utilização do *YouTube*, não foi encontrada uma associação significativa. A literatura sugere que a frequência e a duração da utilização das redes sociais pode estar associada à existência de menos relações com os pares em contexto *offline* (Pollet, Roberts & Dunbar, 2011). No nosso estudo o número de jovens a frequentar atividades extracurriculares foi consideravelmente menor do que o número de jovens utilizadores do *YouTube*, o que pode ter uma influência significativa nos resultados. Para além disso, a utilização que os jovens da presente amostra fazem do *YouTube* pode ser considerada normativa (i.e., a utilização não excede o período de duas horas diárias) o que pode justificar a inexistência de um impacto da utilização do *YouTube* na realização de outras atividades. É, no entanto, relevante salientar que a utilização do *YouTube* pode ocorrer concomitantemente com a realização de determinadas AECs (e.g., ginásio).

Verificou-se também que não existem diferenças significativas ao nível da *utilização do YouTube em função do tipo de atividade(s) extracurricular(es) realizada(s) pelos jovens* e diferenças significativas quanto aos *níveis de empatia afetiva e cognitiva, em função do tipo de atividade(s) extracurricular(es) realizada(s) pelos jovens*. Uma possível explicação para a não significância dos resultados obtidos, pode remeter para a forma como as atividades extracurriculares foram categorizadas. Consideraram-se atividades individuais, aquelas cuja interação com outras pessoas fosse reduzida. Por outro lado, consideraram-se atividades coletivas, aquelas cuja interação com outras pessoas fosse elevada. No entanto, os resultados indicam que não parece existir uma relação entre as variáveis.

Atendendo ao que foi referido anteriormente, apesar de os jovens entre os 15 e os 18 anos utilizarem o *YouTube* em média entre uma a duas horas por dia e esta utilização estar associada a uma maior utilização de outros MCE, a frequência de AECs não surge associada à utilização do *YouTube*. Neste sentido, é relevante compreender de que forma os níveis de empatia se distribuem na presente amostra.

Os resultados deste estudo indicam que existem diferenças significativas nos *níveis da empatia afetiva e cognitiva*, entre jovens do sexo masculino e do sexo feminino. As raparigas apresentam níveis de empatia afetiva e cognitiva superiores quando comparadas com rapazes. Estes resultados vão no mesmo sentido que grande parte dos estudos realizados acerca da empatia, que referem existir diferenças em função do sexo (Hall et al., 2000; Carroll e Chiew, 2006; Hoffman et al., 2010). De facto, quando se analisa a literatura cujo foco é explorar a empatia em função do sexo, verifica-se que os estudos que usaram exclusivamente dados de autorrelato indicam, de forma consistente, que as mulheres apresentam maior empatia cognitiva e afetiva do que os homens (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004; Toussaint & Webb, 2005; Derntl et al., 2010). No entanto, esses resultados podem estar fortemente influenciados pela expectativa social e pelos estereótipos relacionados com o papel dos homens e das mulheres, que indica que o sexo feminino, de acordo com as suas características, é mais empático (Rueckert, 2011). E de facto, vários estudos têm demonstrado, também de forma consistente, que essas diferenças de sexo a nível da empatia estão ausentes em estudos experimentais (Batson, Early & Salavariani, 1997; Derntl et al., 2010) e em estudos que utilizam medidas fisiológicas (Michalska, Kinzler, & decety, 2013; Chritov-Moore et al., 2014).

O facto de os participantes do presente estudo terem idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, também pode ter influenciado os níveis de empatia dos jovens da presente amostra. A literatura sugere que as crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos têm um menor nível de compreensão da empatia do que jovens com idades entre os 13 e os 16 anos. Este resultado pode ser explicado pelo facto de as alterações na capacidade de tomada de perspetiva e de nos colocarmos no lugar do outro se desenvolvem com a idade entre faixas etárias mais jovens (Hoffman, 2000). Neste sentido, tendo em consideração que a idade dos jovens da presente amostra varia entre os 15 e os 18 anos, a sua compreensão da empatia parece ser maior quando comparados com jovens mais novos. Segundo a literatura, o nível de escolaridade também pode ter influência na experiência empática de jovens, pois está relacionado com o desenvolvimento cognitivo, que proporciona o desenvolvimento de pensamentos complexos e de flexibilidade cognitiva, que são essenciais para a flexibilidade interpessoal e da tomada de perspetiva do outro (Decety & Jackson, 2004; Preston & De Waal, 2002).

Os resultados indicam ainda que os *níveis de empatia estão negativamente correlacionados com a perceção do impacto negativo da utilização dos MCE*. Ou seja, menores níveis de empatia cognitiva estão associados a uma menor perceção do impacto da utilização

dos MCE. Estes resultados podem ser explicados pelo facto de em função da qualidade das experiências diádicas de um indivíduo durante o seu desenvolvimento cognitivo, a tomada de perspectiva tender a aumentar com a idade. Ou seja, este desenvolvimento cognitivo pode permitir que os jovens sejam mais conscientes do impacto negativo da utilização dos MCE e, consequentemente, façam uma utilização segura dos MCE.

Quando se verificou a *associação entre os níveis de empatia e a idade de início da utilização*, os resultados revelaram que os níveis de empatia cognitiva mais elevados estão associados a uma idade mais avançada de início da utilização do *YouTube*. Contudo, não se verificou o mesmo para a empatia afetiva. Embora não existam estudos que explorem a associação entre os níveis de empatia e a utilização do *YouTube*, de acordo com um estudo longitudinal desenvolvido por Vossen e Valkenburg (2016), a utilização das redes sociais está relacionada com um aumento da empatia cognitiva e afetiva ao longo do tempo, bem como da capacidade destes jovens para compreender e partilhar sentimentos dos pares. No entanto, os nossos resultados dão destaque ao fator idade a partir da qual o jovem passa a utilizar frequentemente as redes sociais e sugerem que um início mais tardio fomenta maior capacidade de empatia cognitiva, potencialmente porque permite que numa idade mais precoce ocorram mais interações face-a-face.

Para além disso, os resultados da associação entre os níveis de empatia afetiva e as atividades realizadas no *YouTube* também se revelou significativa, evidenciando existir uma correlação entre os níveis de empatia afetiva e o *gaming*, sendo que conforme a realização desta atividade aumenta, a empatia afetiva diminui. A literatura sugere que pode existir uma relação causal entre a exposição dos jovens ao *gaming* e determinados comportamentos de natureza agressiva (Greitemeyer & Mügge, 2014), o que pode ter um impacto negativo a nível social, quer seja com amigos, familiares ou desconhecidos.

No entanto, a literatura ainda tem muito o que explorar nessa área. Vários estudos assinalam que a crescente utilização das redes sociais pelos jovens pode ter um impacto no desenvolvimento físico, cognitivo, social e mental dos mais jovens (Croll, 2005; Filucci, 2016; Koutamanis, Vossen & Valkenburg's, 2015; Lau, 2017). Por um lado, as redes sociais podem ter um impacto negativo no desenvolvimento psicossocial de jovens, uma vez que podem funcionar como obstáculo à interação física e, portanto, à ocorrência de empatia (Konrath, 2012; Twenge, 2014). Isto pode ser explicado pelo facto de existir um distanciamento interpessoal e físico subjacente à utilização das redes sociais, que pode conduzir os jovens a ignorarem os



sentimentos dos outros tornando-os, assim, menos empáticos (Konrath, 2012). Por outro lado, as redes sociais podem ter um impacto positivo no desenvolvimento psicossocial de jovens e existem evidências que sugerem que a empatia pode ser fomentada pela utilização das redes sociais.

## 5. Conclusões

Os principais resultados deste estudo sugerem que, os rapazes relatam maior frequência e duração de utilização do *YouTube*, comparativamente com as raparigas, apesar de estas apresentarem níveis de empatia afetiva e cognitiva superiores.

Os resultados indicam ainda que os níveis de empatia estão negativamente correlacionados com a perceção do impacto negativo da utilização dos MCE e que níveis de empatia cognitiva mais elevados estão associados a uma idade mais avançada de início da utilização do *YouTube*.

Quanto às limitações deste estudo, a primeira limitação remete para os procedimentos de recolha dos dados, devido ao facto de os protocolos terem sido entregues aos encarregados de educação pelos próprios educandos. Outra limitação passa pelo facto de o protocolo do presente estudo apenas ter sido aplicado a duas escolas do país, sendo pertinente em estudos futuros englobar mais escolas tornando possível a representatividade dos dados.

Tendo em conta os resultados obtidos podemos considerar que os objetivos definidos foram alcançados. Este estudo, levantou algumas questões que podem ser úteis para futuras investigações. Assim, em estudos futuros, sugerimos a análise de outras medidas de empatia que não as de autorrelato. Por exemplo, estudos futuros podem monitorizar o padrão de responsividade fisiológica (i.e., frequência cardíaca e respiratória; temperatura corporal) em paradigmas que envolvam a interação com o estado emocional do outro, na tentativa de controlar os vieses de desejabilidade social e a interiorização de estereótipos associados com o padrão de envolvimento emocional de raparigas e rapazes nas relações sociais, tão comuns na aplicação de autorrelatos. Para além disso, para futuras investigações, seria interessante uma categorização diferente das atividades extracurriculares que permitisse recolher informação relativa ao tipo de interação, bem como o contexto, a natureza e a utilização dos MCE durante a realização das mesmas.

## Referências Bibliográficas

1. Achenbach T. (2018). Media Activity Form. Manuscrito não publicado.
2. Alexa. (2018). The top 500 sites on the web. Retrieved from: <http://www.alexa.com/topsites>.
3. Asher, S. R., & Coie, J. D. (Eds.). (1990). *Cambridge studies in social and emotional development. Peer rejection in childhood*. New York, NY, US: Cambridge University Press.
4. Geisinger, K. F. (1994). Cross-cultural normative assessment: Translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instruments. *Psychological Assessment*, 6(4), 304-312.  
<http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.304>
5. Baron-Cohen, S., Richler, J., Bisarya, D., Gurunathan, N., & Wheelwright, S. (2003). The systemizing quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high-functioning autism, and normal sex differences. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 358(1430), 361-374.
6. Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(2), 163-175.
7. Batson, C. D., Early, S., & Salvarani, G. (1997). Perspective taking: Imagining how another feels versus imagining how you would feel. *Personality and social psychology bulletin*, 23(7), 751-758
8. Biringen, Z., & Easterbrooks, M. A. (2012). Emotional availability: concept, research, and window on developmental psychopathology. *Development and psychopathology*, 24(1), 1-8.
9. Bjørnsen, H. N., Ringdal, R., Espnes, G. A., & Moksnes, U. K. (2017). Positive mental health literacy: development and validation of a measure among Norwegian adolescents. *BMC public health*, 17(1), 717.
10. Blair, R. J. R. (2005). Responding to the emotions of others: dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and cognition*, 14(4), 698-718.
11. Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Loss*. Basic Books.
12. Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child*

- Development*, 53(2), 413-425. <http://dx.doi.org/10.2307/1128984>
13. Carroll, J. M., & Chiew, K. Y. (2006). Sex and discipline differences in empathising, systemising and autistic symptomatology: Evidence from a student population. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(7), 949-957.
  14. Chaffey, D. (2016). Global social media research summary 2016. *Smart Insights: Social Media Marketing*.
  15. Che, X., Ip, B., & Lin, L. (2015). A survey of current youtube video characteristics. *IEEE MultiMedia*, 22(2), 56-63.
  16. Christov-Moore, L., Simpson, E. A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M., & Ferrari, P. F. (2014). Empathy: gender effects in brain and behavior. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 46, 604-627.
  17. Costa, M. A. (2014). *Redes Sociais na Internet: o que fazem as crianças/jovens e o que pensam os encarregados de educação* (dissertação de mestrado). Disponível em [<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30223>]
  18. Costa, R. M., Patrão, I., & Machado, M. (2019). Problematic internet use and feelings of loneliness. *International journal of psychiatry in clinical practice*, 23(2), 160-162.
  19. Croll, J. (2005) Body image and adolescents. *Guideline for Adolescent Nutritional Services*. Disponível em: [http://www.epi.umn.edu/let/pubs/img/adol\\_ch13.pdf](http://www.epi.umn.edu/let/pubs/img/adol_ch13.pdf)
  20. Decety, J., & Cowell, J. M. (2014). The complex relation between morality and empathy. *Trends in cognitive sciences*, 18(7), 337-339.
  21. Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and cognitive neuroscience reviews*, 3(2), 71-100.
  22. Decety, J., Bartal, I. B. A., Uzefovsky, F., & Knafo-Noam, A. (2016). Empathy as a driver of prosocial behaviour: highly conserved neurobehavioural mechanisms across species. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 371(1686), 2015-0077.
  23. Derntl, B., Finkelmeyer, A., Eickhoff, S., Kellermann, T., Falkenberg, D. I., Schneider, F., & Habel, U. (2010). Multidimensional assessment of empathic abilities: neural correlates and gender differences. *Psychoneuroendocrinology*, 35(1), 67-82.
  24. Duan, C., & Hill, C. E. (1996). The current state of empathy research. *Journal of Counseling Psychology*, 43(3), 261-274.

25. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American journal of community psychology*, 45(4), 294-309.
26. Eisenberg, N., & Strayer, J. (Eds.). (1987). *Cambridge studies in social and emotional development. Empathy and its development*. New York, NY, US: Cambridge University Press.
27. Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149.
28. Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Losoya, S. (1997). Emotional responding: Regulation, social correlates, and socialization. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 129-167). New York, NY, US: Basic Books.
29. Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 701-778). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
30. Eisenberg, N., & Valiente, C. (2002). Parenting and children's prosocial and moral development. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (pp. 111-142). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
31. Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Sadovsky, A. (2006). Empathy-related responding in children. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 517-549). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
32. Eisenberg, N., Sallquist, J., French, D. C., Purwono, U., Suryanti, T. A., & Pidada, S. (2009). The relations of majority-minority group status and having an other-religion friend to Indonesian youths' socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, 45(1), 248.  
<http://dx.doi.org/10.1177/001100007500500207>
33. Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Valiente, C. (2016). Emotion-related selfregulation, and children's social, psychological, and academic functioning. In C. Balter and C. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A Handbook of Contemporary Issues*. New York, NY: Routledge. 219-244.

34. Escrivá, V. M., García, P. S., & Navarro, M. D. F. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
35. Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 25-30.  
<http://dx.doi.org/10.1177/001100007500500207>
36. Filucci, S. (2016). Practical tips for easing kids' social media anxiety. *Common Sense Media*. Disponible en:  
<https://www.common sense media.org/blog/practical-tips-for-easing-kids-social-media-anxiety>
37. Fousiani, K., Dimitropoulou, P., Michaelides, M. P., & Van Petegem, S. (2016). Perceived parenting and adolescent cyber-bullying: Examining the intervening role of autonomy and relatedness need satisfaction, empathic concern and recognition of humanness. *Journal of child and family studies*, 25(7), 2120-2129
38. Garaigordobil, M., & De Galdeano, P. G. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
39. Garber, J., Robinson, N. S., & Valentiner, D. (1997). The relation between parenting and adolescent depression: Self-worth as a mediator. *Journal of Adolescent Research*, 12(1), 12-33. <http://dx.doi.org/10.1177/0743554897121003>
40. Greitemeyer, T., & Mügge, D. O. (2014). Video games do affect social outcomes: A meta-analytic review of the effects of violent and prosocial video game play. *Personality and social psychology bulletin*, 40(5), 578-589.
41. Griffiths, M. D. (2013). Social networking addiction: Emerging themes and issues. *Journal of Addiction Research and Therapy*, 4(5). doi: 10.4172/2155-6105.1000e118
42. Harper, J. M., Padilla-Walker, L. M., & Jensen, A. C. (2016). Do siblings matter independent of both parents and friends? Sympathy as a mediator between sibling relationship quality and adolescent outcomes. *Journal of Research on Adolescence*, 26(1), 101- 114.
39. Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 281-313). New York: Academic Press.

38. Hoffman, M. L. (2000). Empathy and moral development: Implications for caring and justice. New York, NY, US: Cambridge University Press.  
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511805851>
39. Holloway, J. H. (2000). Extracurricular activities: The path to academic success. *Educational Leadership*, 57(4), 87-88.
43. Hsiao, K.-L., Shu, Y., & Huang, T.-C. (2017). Exploring the effect of compulsive social app usage on technostress and academic performance: Perspectives from personality traits. *Telematics and Informatics*, 34(2), 679-690. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.11.001>
44. Jessor, R., & Turbin, M. S. (2014). Parsing protection and risk for problem behavior versus pro-social behavior among US and Chinese adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 43(7), 1037-1051.
45. Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence*, 29(4), 589-611.
46. Klobas, J. E., McGill, T. J., Moghavvemi, S., & Paramanathan, T. (2018). Compulsive YouTube usage: A comparison of use motivation and personality effects. *Computers in Human Behavior*.
47. Konrath, S. (2012). The empathy paradox: increasing disconnection in the age of increasing connection. In R. Luppigini (Ed.), *Handbook of research on Technoself: Identity in a technological society*. IGI Global.
48. Koutamanis, M., Vossen, H. M., & Valkenburg, P. M. (2015). Adolescents comments in social media: Why do adolescents receive negative feedback and who is most at risk?. *Computers In Human Behavior* ,53(1), 486-494. doi:10.1016/j.chb.2015.07.016
49. Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Parental discipline and affection and children's prosocial behavior: Genetic and environmental links. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(1), 147-164.
50. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.90.1.147>
51. Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction-a review of the psychological literature. *International journal of environmental research and public health*, 8(9), 3528-3552.
52. Lau, W. F. (2017). Effects of social media usage and social media multitasking on

- the academic performance of university students. *Computers In Human Behavior*, 68(1), 286-291. doi:10.1016/j.chb.2016.11.043
53. Lenhart, A., Smith, A., Anderson, M., Duggan, M., & Perrin, A. (2015). Teens, technology and friendships.
  54. Lima, V. S., Dias, P., Villaregut, A., & Callea, A. (*em preparação*). Psychometric properties and factorial structure of the CERFB in Portugal.
  55. Livingstone, S. (2002). *Young People and New Media: Children and the Changing Media Environment*. London: Sage.
  56. Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New media & society*, 10(3), 393-411.
  57. LivingStone, S. (2011). Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. *MATRIZES*, 4(2).
  58. McDonald, N. M., & Messinger, D. S. (2011). The development of empathy: How, when, and why. *Moral Behavior and Free Will: A Neurobiological and Philosophical Approach*, 341-368.
  59. M. S. Matias (2012). *A Avaliação da Empatia na Adolescência: Estudos de validação da versão portuguesa da "Basic Empathy Scale"* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
  60. Michalska, K. J., Kinzler, K. D., & Decety, J. (2013). Age-related sex differences in explicit measures of empathy do not predict brain responses across childhood and adolescence. *Developmental cognitive neuroscience*, 3, 22-32.
  61. Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological bulletin*, 103(3), 324.
  62. Nakahashi, W., & Ohtsuki, H. (2015). When is emotional contagion adaptive?. *Journal of Theoretical Biology*, 380, 480-488.  
doi: 10.1016/j.jtbi.2015.06.014
  63. Newton, E. K., Laible, D., Carlo, G., Steele, J. S., & McGinley, M. (2014). Do sensitive parents foster kind children, or vice versa? Bidirectional influences between children's prosocial behavior and parental sensitivity. *Developmental Psychology*, 50(6), 1808-1816. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036495>
  64. O'Keeffe, G., & Pearson, K. (2011). The impact of social media on children,



- adolescents, and families. *Pediatrics*, 127(4), 800-804.
65. Padilla-Walker, L. M., & Fraser, A. M. (2014). How much is it going to cost me? Bidirectional relations between adolescents' moral personality and prosocial behavior. *Journal of adolescence*, 37(7), 993-1001.
66. Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>
67. Pollet, T. V., Roberts, S. G., & Dunbar, R. I. (2011). Use of social network sites and instant messaging does not lead to increased offline social network size, or to emotionally closer relationships with offline network members. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(4), 253-258.
67. Ponte, C. & Batista, S. (2019). EU Kids Online Portugal. Usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens (9-17 anos). EU Kids Online e NOVA FCSH.
68. Preston, S. D., & De Waal, F. B. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and brain sciences*, 25(1), 1-20.
69. Punamäki, R. L., Wallenius, M., Hölttö, H., Nygård, C. H., & Rimpelä, A. (2009). The associations between information and communication technology (ICT) and peer and parent relations in early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 33(6), 556-564.
70. Reich, S. M., Subrahmanyam, K., & Espinoza, G. (2012). Friending, IMing, and hanging out face-to-face: overlap in adolescents' online and offline social networks. *Developmental psychology*, 48 (2), 356-368.  
doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0026980>
71. Royal Society for Public Health - RSPH. (2017). *Status of Mind: Social Media and Young People's Mental Health and Wellbeing*. Disponível em: <https://www.rsph.org.uk/our-work/policy/social-media-and-young-people-s-mental-health-and-wellbeing.html>
72. Shernoff, D. J. (2010). Engagement in after-school programs as a predictor of social

- competence and academic performance. *American journal of community psychology*, 45(4), 325-337.
73. Singer, T., & Klimecki, O. M. (2014). Empathy and compassion. *Current Biology*, 24(18) R875eR878. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cub.2014.06.054>.
  74. Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Children's Anger, Emotional Expressiveness, and Empathy: Relations with Parents' Empathy, Emotional Expressiveness, and Parenting Practices. *Social Development*, 13(2), 229-254.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.000265.x>
  75. Sroufe, L. A., & Fleeson, J. (1986). Attachment and the construction of relationships. In W. Hartup, & Z. Rubin (Eds.), *Relationships and development* (pp.57-71). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
  76. Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & human development*, 7(4), 349-367.  
doi: 10.1080/14616730500365928
  77. Subrahmanyam, K., Greenfield, P. M., & Michikyan, M. (2015). Comunicación electrónica y relaciones adolescentes: Una actualización de las investigaciones existentes. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, 9, 115-130.
  78. Thompson, K. L., & Gullone, E. (2008). Prosocial and antisocial behaviors in adolescents: An investigation into associations with attachment and empathy. *Anthrozoös*, 21(2), 123-137.  
doi: <http://dx.doi.org/10.2752/175303708X305774>
  79. Thompson, R. A., & Newton, E. K. (2010). Emotion in early conscience. *Emotions, aggression, and morality in children: Bridging development and psychopathology*, 13-31.
  80. Tong, L., Shinohara, R., Sugisawa, Y., Tanaka, E., Yato, Y., Yamakawa, N., ... & Japan Children's Study Group. (2012). Early development of empathy in toddlers: Effects of daily parent–child interaction and home-rearing environment. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(10), 2457-2478.  
doi:10.1111/j.1559-1816.2012.00949.x
  81. Toussaint, L., & Webb, J. R. (2005). Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness. *The Journal of social psychology*, 145(6), 673-685.
  82. Trusov, M., Bodapati, A. V., & Bucklin, R. E. (2010). Determining influential users in internet social networks. *Journal of Marketing Research*, 47(4), 643-658.

83. Twenge, J. (2014). Generation me-revised and updated: *Why today's young American are more confident, assertive, entitled and more miserable than ever before*. New York, NY: Simon & Schuster.
84. Vossen, H.G.M., & Valkenburg, P.M. (2016) Do social media foster or curtail adolescents' empathy? A longitudinal study. *Computers and Human Behavior*. Advance online publication. doi:10.1016/j.chb.2016.05.040.
85. Waters, E., Wippman, J., & Sroufe, L. A. (1979). Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child Development*, 50(3), 821-829. <http://dx.doi.org/10.2307/1128949>
86. Waytz, A., & Gray, K. (2018). Does Online Technology Make Us More or Less Sociable? A Preliminary Review and Call for Research. *Perspectives on Psychological Science*, 1745691617746509.
87. We are social & Hootsuite (2019). *Global Digital 2019 reports*. Disponível em: <https://wearesocial.com/blog/2019/01/digital-2019-global-internet-use-accelerates>
88. Weinstein, A., Feder, L. C., Rosenberg, K. P., & Dannon, P. (2014). Internet addiction disorder: Overview and controversies. *In Behavioral addictions*, 99-117.
89. Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion*, 14(2), 107-130. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF00991639>
90. Zahn-Waxler, C., Cole, P. M., & Barrett, K. C. (1991). Guilt and empathy: Sex differences and implications for the development of depression. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 243-272). New York, NY, US: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511663963.012>

# **Anexos**

**Anexo 1.** Diferenças ao nível da utilização do *YouTube* (Idade de Início, Frequência, Duração, Atividades Realizadas) em função do sexo

**Tabela 6.** Teste T para Amostras Independentes - Diferenças ao nível da idade de início da utilização do *YouTube* em função do sexo

	<b>Sexo Feminino</b> (n = 103) <i>Média (DP)</i>	<b>Sexo Masculino</b> (n = 49) <i>Média (DP)</i>	<i>t</i> (150)
<b>Idade de início da utilização do <i>YouTube</i></b>	11.29 (2.16)	10.73 (1.99)	-1.51*

\* $p < .05$

**Anexo 2.** Associação entre a duração e o tipo de atividades extracurriculares e a utilização do *YouTube* (Idade de Início, Frequência, Duração, Atividades Realizadas)

**Tabela 8.** Coeficiente de Correlação Ponto-Bisserial - Relação entre a duração das atividade(s) extracurricular(es) realizada(s) e a idade de início da utilização do *YouTube*

Duração das atividade(s) extracurricular(es)	
Idade de início da utilização do <i>YouTube</i>	-0.41

\* $p < .05$

**Tabela 9.** Coeficiente de Correlação de Spearman – Associação entre a duração das atividade(s) extracurricular(es) realizada(s) e a frequência da utilização do *YouTube*

Duração das atividade(s) extracurricular(es)	
Frequência da utilização do <i>YouTube</i>	0.12

\* $p < .05$

**Tabela 10.** Coeficiente de Correlação de Pearson - Associação entre a duração das atividade(s) extracurricular(es) realizada(s) e a duração da utilização do *YouTube*

Duração das atividade(s) extracurricular(es)	
Duração da utilização do <i>YouTube</i> (Semana)	-.006
Duração da utilização do <i>YouTube</i> (Fim de Semana)	-.082

\* $p < .05$

**Tabela 11.** Coeficiente de Correlação de Spearman – Associação entre a duração das atividade(s) extracurricular(es) realizada(s) e as atividades realizadas no *YouTube*

	Duração das atividades extracurriculares
Ver vídeos sobre música	-.241
Gaming	.020
Blogs	.245
Desporto	-.095
Comédia	-.033
Entretenimento	-.058
Tutoriais	.135
Apoio a tarefas escolares	-.070
Filmes e Animações	.086
Notícias e Política	-.195
Ciência e Tecnologia	.148

\* $p < .05$

**Tabela 12.** Teste T para Amostras Independentes - Diferenças ao nível da idade de início da utilização do *YouTube* em função do tipo de atividade(s) extracurricular(es) realizada(s) pelos jovens

	Atividades Individuais (n = 30) <i>Média (DP)</i>	Atividades Coletivas (n = 29) <i>Média (DP)</i>	<i>t</i> (57)
Idade de início da utilização do <i>YouTube</i>	11.40(2.18)	11.31 (1.91)	.168

\* $p < .05$

**Tabela 13.** Teste de Mann-Whitney – Diferenças ao nível da frequência da utilização do *YouTube* em função do tipo de atividade(s) extracurricular(es) realizada(s) pelos jovens

	Atividades Individuais (n = 30) <i>Ordem Média</i>	Atividades Coletivas (n = 30) <i>Ordem Média</i>	<i>U</i>
Frequência da utilização do <i>YouTube</i>	30.33	30.67	445.00

\* $p < .05$

**Tabela 14.** Teste T para Amostras Independentes – Diferenças ao nível da duração da utilização do *YouTube* em função do tipo de atividade(s) extracurricular(es) realizada(s) pelos jovens

	<b>Atividades Individuais</b> (n = 29) <i>Média (DP)</i>	<b>Atividades Coletivas</b> (n = 30) <i>Média (DP)</i>	<i>t</i> (57)
<b>Duração da utilização do <i>YouTube</i> (Semana)</b>	1.16(1.15)	1.28 (1.44)	-.527
<b>Duração da utilização do <i>YouTube</i> (Fim de Semana)</b>	1.53(1.44)	2.06(1.49)	-.449

\* $p < .05$

**Tabela 15.** Teste de Mann-Whitney – Diferenças ao nível das atividades realizadas no *YouTube* em função do tipo de atividade(s) extracurricular(es) realizada(s) pelos jovens

	<b>Atividades Individuais</b>	<b>Atividades Coletivas</b>	
<b>M</b>	(n = 18) <i>Ordem Média</i>	(n = 24 ) <i>Ordem Média</i>	<i>U</i>
	22.42	20.81	199.50
<b>G</b>	(n = 17) <i>Ordem Média</i>	(n = 24) <i>Ordem Média</i>	<i>U</i>
			203.50
<b>B</b>	(n = 17) <i>Ordem Média</i>	(n = 24) <i>Ordem Média</i>	<i>U</i>
			200.00
<b>D</b>	(n = 17) <i>Ordem Média</i>	(n = 24) <i>Ordem Média</i>	<i>U</i>
			186.50
<b>C</b>	(n = 17) <i>Ordem Média</i>	(n = 24) <i>Ordem Média</i>	<i>U</i>
			180.50
<b>E</b>	(n = 17)	(n = 24)	



	<i>Ordem Média</i>	<i>Ordem Média</i>	<i>U</i>
			164.50
<b>T</b>	(n = 17)	(n = 24)	
	<i>Ordem Média</i>	<i>Ordem Média</i>	<i>U</i>
			150.00
<b>APT</b>	(n = 17)	(n = 24)	
	<i>Ordem Média</i>	<i>Ordem Média</i>	<i>U</i>
			187.00
<b>FA</b>	(n = 17)	(n = 24)	
	<i>Ordem Média</i>	<i>Ordem Média</i>	<i>U</i>
			196.50
<b>NP</b>	(n = 17)	(n = 24)	
	<i>Ordem Média</i>	<i>Ordem Média</i>	<i>U</i>
			195.50
<b>CT</b>	(n = 17)	(n = 24)	
	<i>Ordem Média</i>	<i>Ordem Média</i>	<i>U</i>
			187.50

\* $p < .05$  Nota: M = Ver vídeos sobre música; G = Gaming; B = Blogs; D = Desporto; C = Comédia; E = Entretenimento; T = Tutoriais; APT = Apoio a tarefas escolares; FA = Filmes e animações; NP = Notícias e Política; CT = Ciência e Tecnologia

---

**Anexo 3.** Diferenças quanto aos níveis de empatia em função do sexo

**Tabela 16.** Teste T para Amostras Independentes - Diferenças quanto aos níveis de empatia em função do sexo

	<b>Sexo Feminino</b>	<b>Sexo Masculino</b>	
BES Afetivo	(n = 104) <i>Média (DP)</i>	(n = 48) <i>Média (DP)</i>	t (150)
	32.45(5.69)	32.77(4.47)	-3.27
BES Cognitivo	(n = 104) <i>Média (DP)</i>	(n = 48) <i>Média (DP)</i>	t (151)
	34.48(4.03)	32.77(4.47)	-2.35

\* $p < .05$  Nota: BES Afetivo = Níveis de empatia resultantes do somatório dos valores totais da dimensão afetiva da BES; BES Cognitivo = Níveis de empatia resultantes do somatório dos valores totais da dimensão cognitiva da BES

**Anexo 4.** Relação entre o tipo e frequência de atividade(s) extracurricular(es) realizada(s) pelos jovens e os níveis de empatia

**Tabela 17.** Teste T para Amostras Independentes - Diferenças quanto aos níveis de empatia dos jovens em função do tipo de atividade(s) extracurricular(es) realizada(s) pelos jovens

	<b>Atividades Individuais</b>	<b>Atividades Coletivas</b>	
<b>BES Afetivo</b>	(n = 29) <i>Média (DP)</i>	(n = 29) <i>Média (DP)</i>	t (55)
	32.24(6.25)	32.96(5.25)	-.472
<b>BES Cognitivo</b>	(n = 29) <i>Média (DP)</i>	(n = 29) <i>Média (DP)</i>	t (55)
			.158

\* $p < .05$  Nota: BES Afetivo = Níveis de empatia resultantes do somatório dos valores totais da dimensão afetiva da BES; BES Cognitivo = Níveis de empatia resultantes do somatório dos valores totais da dimensão cognitiva da BES

**Tabela 18.** Teste T para Amostras Independentes – Diferenças quanto aos níveis de empatia em função da frequência de atividade(s) extracurricular(es) realizada(s) pelos jovens e os níveis de empatia

	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	
<b>BES Afetivo</b>	(n = 78) <i>Média (DP)</i>	(n = 72) <i>Média (DP)</i>	t (148)
	32.00(5.96)	30.61(5.83)	-1.44
<b>BES Cognitivo</b>	(n = 78) <i>Média (DP)</i>	(n = 73) <i>Média (DP)</i>	t (149)
	34.43(4.23)	33.26(4.17)	-1.72

\* $p < .05$  Nota: BES Afetivo = Níveis de empatia resultantes do somatório dos valores totais da dimensão afetiva da BES; BES Cognitivo = Níveis de empatia resultantes do somatório dos valores totais da dimensão cognitiva da BES

**Anexo 5.** Associação entre a utilização do *YouTube* (Idade de Início, Frequência, Duração, Atividades Realizadas) e os níveis de empatia

**Tabela 19.** Coeficiente de Correlação de Pearson - Relação entre a idade de início da utilização do *YouTube* e os níveis de empatia

	BES Afetivo	BES Cognitivo
<b>Idade de início da utilização do <i>YouTube</i></b>	.251	.044*

\* $p < .05$  Nota: BES Afetivo = Níveis de empatia resultantes do somatório dos valores totais da dimensão afetiva da BES; BES Cognitivo = Níveis de empatia resultantes do somatório dos valores totais da dimensão cognitiva da BES

**Tabela 20.** Coeficiente de Correlação de Spearman – Relação entre a frequência da utilização do *YouTube* e os níveis de empatia

	BES Afetivo	BES Cognitivo
<b>Frequência da utilização do <i>YouTube</i></b>	-.006	-.058

\* $p < .05$  Nota: BES Afetivo = Níveis de empatia resultantes do somatório dos valores totais da dimensão afetiva da BES; BES Cognitivo = Níveis de empatia resultantes do somatório dos valores totais da dimensão cognitiva da BES

**Tabela 21.** Coeficiente de Correlação de Pearson - Relação entre a duração da utilização do *YouTube* e os níveis de empatia

	BES Afetivo	BES Cognitivo
<b>Duração da utilização do <i>YouTube</i> (Semana)</b>	.031	-.114
<b>Duração da utilização do <i>YouTube</i> (Fim de Semana)</b>	-.044	-.159

\* $p < .05$  Nota: BES Afetivo = Níveis de empatia resultantes do somatório dos valores totais da dimensão afetiva da BES; BES Cognitivo = Níveis de empatia resultantes do somatório dos valores totais da dimensão cognitiva da BES

**Tabela 22.** Coeficiente de Correlação de Spearman – Relação entre as atividades realizadas no *YouTube* e os níveis de empatia

	<b>BES</b>	<b>BES</b>	<b>M</b>	<b>G</b>	<b>B</b>	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>T</b>	<b>APT</b>	<b>FA</b>	<b>NP</b>
	<b>Cognitivo</b>	<b>Afetivo</b>										
<b>M</b>	-.124	-.106										
<b>G</b>	-.100	-.218*	-.249**									
<b>B</b>	-.089	.030	-.102	-.262**								
<b>D</b>	.065	-.071	-.037	.054	-.190*							
<b>C</b>	-.049	.058	-.072	-.103	-.181	-.181						
<b>E</b>	-.027	-.080	-.245**	.030	-.093	-.079	-.177					
<b>T</b>	.113	.154	-.114	-.303**	.101	-.263**	-.162	-.053				
<b>APT</b>	.051	.075	-.010	.014	-.064	-.116	-.022	-.135	-.056			
<b>FA</b>	.125	.161	-.059	-.140	-.157	-.033	-.146	-.229*	-.130	-.033		
<b>NP</b>	.068	.023	-.188*	.006	.021	-.075	-.009	-.015	-.094	-.042	0.72	
<b>CT</b>	.007	-.117	-.177	.211*	-.188*	0.17	-.020	-.081	-.177	-.078	-.145	-.050

\* $p < .05$  Nota: BES Afetivo = Níveis de empatia resultantes do somatório dos valores totais da dimensão afetiva da BES; BES Cognitivo = Níveis de empatia resultantes do somatório dos valores totais da dimensão cognitiva da BES; M = Ver vídeos sobre música; G = Gaming; B = Blogs; D = Desporto; C = Comédia; E = Entretenimento; T = Tutoriais; APT = Apoio a tarefas escolares; FA = Filmes e animações; NP = Notícias e Política; CT = Ciência e Tecnologia